في طرق التدريس

التربية وطرق التدريس

الجزء الثاني

تأليف

صالح عبد العزيز

درجة الأستاذية (فى التربية) من جامعة لندن
عضو الجمعية البريطانية لعلم النفس
أستاذ كرسى التربية بجامعة عين شمس
عميد معهد التربية العالى للمعلمين بالإسكندرية
أستاذ كرسى التربية بالجامعة الليبية
المدير العام لإدارة معاهد المعلمين والمعلمات
وكيل وزارة التربية والتعليم
(سابقاً)

الطبعة السابعة
منقحة ومزيدة



دار المعارف بمصر

الناشر : دار المعارف بمصر – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة ج . ع . م .

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة السابعة

يسعدنا أن نقدم هذا الكتاب إلى طبقتين من القراء — طلبة معاهد إعداد المعلمين ، وطلبة كليات المعلمين ، وكليات التربية ، وسيجدون فى هذا الكتاب ملخصاً جامعاً مانعاً للكثير من نظريات التربية وتطبيقاتها العملية ، ثم نقدمه أيضاً لطبقة جمهورنا المثقف ، وهؤلاء فى أيديهم مقادير كل إصلاح اجتماعى .

ونحن فى إعدادنا هذا الكتاب للطبع للمرة السابعة كان هدفنا زيادة العناية بتتبع ما وصل إليه العلم من تقدم لا سيما فى ميدان تطور النظريات التربوية وعلم النفس الذى كان ولا يزال ذا أثر عظيم فى آرائنا ، وتعديل الكثير من الصفحات التى كتبت فى طبعات سابقة .

هذا ولقد سنحت لنا فرصة التوسع فى بعض الموضوعات ، وزيادة تأكيد ما نادينا به من أن من أوجب واجباتنا أن نزيد من قيمة الذاتية فى التربية ، ونؤكدها — نقصد ذاتية التلميذ ، وذاتية المدرس ، وذاتية المدرسة ، وذلك لأنها مفتاح كل إصلاح تربوى ، واجتماعى ، ونحن إذا فقدنا هذا الهدف فى التربية والتعليم فقدنا كل شىء .

وإنا ندعو القراء إلى قراءة الكتاب فى ثوبه الجديد بعد أن أعدنا قراءته ، وتنقيحه وتطويره ، وإنّا جد واثقين أنهم بعد ذلك سيقدرون الجهود التى بذلناها فى إعادة مراجعته للمرة السابعة .

والله نسأل أن ينفع بهذا الكتاب ، وأن يسدد خطى العاملين فى نشر العلم ، ورفع مستوى المعلمين .

الاثنين ١٤ ربيع الآخر ١٣٩١ — ٧ يونيو ١٩٧١

صالح عبد العزيز



بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة السادسة

ما أعجب أمر ذلك المخلوق الذى يجمع بين الضعف والقوة ، فهو أمام البحار الواسعة ، والجبال الشاهقة ، والرياح العاصفة ، والأسود الكاسرة مخلوق ضعيف لا حول له ولا قوة .

ولكنه باستعمال الموهبة التى منحه الله إياها استطاع أن يسيطر على كل هذه المخلوقات فأخضعها لسيطرته . وذللها لمنفعته ، وأظنك الآن أدركت أن ما نعنيه بذلك المخلوق هو الإنسان ، وما نقصده بالموهبة ، العقل والتفكير والبيان .

ولعلك تتساءل قائلا وما شأن هذا بالتربية وطرق التدريس ؟! ولكن مهلا فمن غير التربية والتعليم يستطيع أن يجعل من ذلك الإنسان ، إنساناً حقاً . أليس التعليم هو الطريق الوحيد الذى يخرج الناس من الظلمات إلى النور ، ويسير بهم فى طريق المخترعات ، ويدفعهم إلى المكتشفات . وهل وصلت الإنسانية إلى ما وصلت إليه إلا عن طريق العلم والمعرفة ؟ وهل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون ؟ !

وإذا سلمت معى بأهمية التعليم وأثره فى تكوين الإنسان المؤمن بربه ، المؤمن بقوميته ، المتفاعل مع بنى جنسه ، المتعاون معهم فى رفع شأنهم ودفع الضرّ عنهم ، فإنك ترى معى أن هذا التعليم الذى ننشده ذلك الذى يمكن الناشئ من أن يحيا حياة سعيدة يشعر فيها بدوره ، ويقوم به فى إيمان وإخلاص . وهذا لا يأتى إلا إذا وقفنا على أساليب التربية المتعددة وتطورها ، واخترنا منها ما يلائم بيئتنا ويتفق ونهضتنا .

إننا فى نهضتنا الثورية الشاملة ننظر إلى التعليم على أنه وسيلة لرفعة المجتمع

وإعداد أبنائه للعمل المثمر الخلاق ، فلم يعد العلم للعلم هو الغاية ، وإنما أصبح العلم للمجتمع يخدم أهدافه ، ويحقق أغراضه . يقدر العمل وينبذ الكسل ، ويدفع للإنتاج .

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى معرفة وسائل التربية السليمة التى تعد المجتمع ذلك الإعداد المنشود .

وهذا ما تجده فى ذلك الكتاب إذ نعرضه عليك فى طبعته السادسة بعد تنقيح وتوضيح وإضافة بعد أن وجدنا إقبالك عليه مشجعاً ، وحرصك عليه كبيراً . وستجد فيه ما يرشدك إلى أمثل الطرق ، وأيسر السبل فى تكوين الشخصية مدعماً بالآراء المختلفة والوسائل المتعددة . . .

ستجد موازنات بين آراء المربين ، وستقف على أهمية الامتحانات وأنواعها وعيوبها . وستدرك ما للتربية الاجتماعية والخلقية من أثر ، وما للتخطيط التعليمى من مكانة فى جمهوريتنا العربية الحبيبة ، ولعلنا بهذا نكون قد أسهمنا بدور فى إعداد أعظم نعمة أنعم الله بها على عباده وهى نعمة الأبناء فهم زينة الحياة الدنيا . وهم كما قال الشاعر الحكيم :

نعم الإله على العباد كثيرة وأجلهن نجابة الأولاد

وإن التربية السليمة وسيلة من وسائل هذه النجابة ، فلنحرص على أن يتزود صغارنا بخير زاد : زاد الدين والخلق الاشتراكى والتعاون والإنتاج والإيثار ، والله محقق الآمال .

١٦ من أبريل سنة ١٩٦٦
٢٥ من ذى الحجة سنة ١٣٨٥

المؤلف
صالح عبد العزيز

مقدمة

مهلا قارئى العزيز ؛ فإنى أرى آثار الدهشة قد استولت عليك ، حينما طالعت غلاف هذا الكتاب . لعلك يا عزيزى تتساءل عن زميلى الفاضل الدكتور عبد العزيز عبد المجيد ، ذلك الباحث المدقق الذى سعدت برفقته فى جولتى العلمية بالجزء الأول من هذا الكتاب .

حقاً لقد كانت صحبة كريمة ، يزينها سمو المقصد ، ونبل الغاية . وكم كنت أود أن أراه بجانبى يشاطرنى ذلك المجهود المتواضع ، ويستأنف معى ذلك الشوط الثانى فى رحلتنا النافعة والممتعة فى وقت واحد . ولكن الهجرة فى سبيل إحياء العلم ، والنهوض بالمعرفة ، بعض ما يهدف إليه العلماء المكافحون . فلأحىّ فيه صدق جهاده ، ولأبعث إليه من وراء البحار ، رقيق تحياتى ، وعظيم تقديرى .

ولأعد إليك أيها القارئ — وقد وقفت على بداية القصة ، وعرفت أن كتابنا هذا تتمة لكتاب سابق — لأقول لك : إن حرصنا على توثيق الصلة بين كليهما أدانا إلى أن نعود فى مستهل هذا الكتاب على مؤخر الكتاب الأول عوداً يتسم بشىء من العجلة والأناة معاً ، فهو يبدأ بلمحة خاطفة عن التربية القديمة وقادتها الذين مازالت التربية الحديثة تكن لهم ما يكنه التلميذ لأستاذه من مهابة وإجلال . ثم يسلمك إلى وقفات طويلة عند بعض الطرق الحديثة التى حظيت منا بالشرح والنقد والتحليل . وليكن معلوماً أننا لا نهدف من وراء هذا إلى مجرد سرد الحقائق العلمية ، ولكننا نأمل أن تكون تلك الحقائق وحياً للمدرس الناشئ ، يستلهمها كلما عنّ له أن يعدل خطته ، أو أن يضفى عليها لوناً من الجدة والطرافة .

ولقد وجهنا اهتمامنا — مستجيبين للاتجاه الحديث إلى العناية بالطفل واتخاذه محور الارتكاز فى عملية التربية — إلى الحث على دراسة التلميذ دراسة

شاملة ، والتفطن لما يجول بذهنه من خواطر ، وما يجيش فى قرارة نفسه من مشاعر ، وما يعترض سبيل حياته من مشاكل . فإن ذلك كفيل بسلامة التوجيه ، وحسن الرعاية وغير ذلك مما لا بد منه ، لإنهاض مجتمع صالح ، على أساس من المبادئ الديمقراطية العادلة .

ومن هنا كنا حريصين — حينما انتقلنا إلى دراسة المنهج — على أن نتناول بالتمحيص والعلاج مشكلة العلاقة بين الطفل والمنهج ، محاولين بقدر استطاعتنا التوفيق بين طرفى هذه المشكلة . على أننا لم ننس حظ القارئ ، ولا حق العلم ، فقد عرضنا المنهج فى ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة متناولين الأسس التى يبنى عليها ، والاعتبارات التى ينبغى أن تراعى عند وضعه ، والأمور التى يتوقف عليها النجاح فى تطبيقه ، ثم لم يكن من الصعب علينا بعد ذلك كله أن نبرز مواطن الضعف المختلفة فى مناهجنا الحالية بوجه عام . ولم يفتنا أن نفرد جانباً للمادة التى يتكون منها المنهج ، نزيد القارئ فيه إلماماً بالعلاقة بين المواد الثقافية والمواد المهنية ، وما يرميان إليه من تربية حرة وتوجيه مهنى . وأدلينا برأينا الخاص فى حل تلك المشكلة ، وعسى أن نكون قد أصبنا التوفيق بين طرفيها .

على أننا لا نبغى من وراء إعلان آرائنا الخاصة أن نوسع دائرة الخلاف العلمى ، وأن ننتحى فيها جانباً منعزلا نطل منه على قرائنا ، ولكن هدفنا الأسمى هو أن ننتفع بخبرة سابقينا ، وأن نتعاون مع معاصرينا على عرض الثروة العلمية فى خير معرض ، وربما لقينا فى سبيل هذا بعض الصعوبات ، كما حدث عندما عرضنا للمشكلة الخلقية ، وأعلنا رأينا الخاص فى تحديد مدلول الأخلاق ، وما حملنا على ذلك إلا إشفاقنا على القارئ من أن يتخبط وراء تلك الغاية فى المراجع المختلفة فلا يجد إليها سبيلا . ولم نشأ أن نحرمه أثناء عرضنا لمستويات السلوك الخلقى من ذكر الأمثلة المختلفة التى تكشف له عن هذه المستويات . ولقد أخذنا بيده فى رفق وهوادة إلى مدارج الماضى وأفنية الحاضر حيث يستعرض قادة التربية قدماءهم ومحدثيهم ليقف على نظرة

كل منهم إلى أهمية الغرض الخلقى ، قبل أن نواجهه بوسائل التربية الخلقية المباشرة وغير المباشرة ، وقبل أن نطوف به فى ميادين الأخلاق ، ونتردد بين البيت والمدرسة مبينين أثرهما فى تنشئة الطفل على الأخلاق الفاضلة . ولكننا أخيراً نعتذر إلى القارئ إذا كنا قد صدمناه بالحقيقة المرة فما كان لنا أن ننكر أنه إذا كانت هنالك محنة قاسية يتلظى بنارها ذلك المجتمع ، فهى تلك المحنة الأخلاقية التى تتطلب العلاج الناجز السريع .

ولم يكن لنا أن نقف فى التربية الخلقية عند هذا الحد ، ونصرف النظر عن موضوع طالما شغل أذهان المربين هو موضوع الحرية والنظام . وأى بحث أجدى على العملية التربوية من أن نكشف اللثام عن السر الذى تكمن وراءه طاعة الأطفال للمدرسين ، وأن ندرس أطوار الإدارة النظامية فى المدارس على مر الدهور ، وأن نحدد الموقف الذى ينبغى أن نتخذه من هذه الأدوات جميعاً ، مارين بنظرية العقاب ، معلنين أنه لا ينبغى أن يكون عقاباً سلبيًّا تقف الغاية منه عند حد الجزاء والانتقام ، ولكن يجب أن يكون إيجابيًّا يؤدى رسالته فى إصلاح الطفل وتقويمه .

وبمثل الصعوبة التى صادفتنا فى تحديد مدلول الأخلاق ، حاولنا تحديد مدلول الجمال ، وكفينا القارئ عناء الحيرة أمام الآراء المتضاربة لمختلف رجال التربية الذين تصدوا لبحث هذا الموضوع ، وقد اهتممنا بالتقدير الجمالى ، وانتقلنا إلى ميادين التربية الجمالية ممثلة فى البيت والمدرسة ، ثم أعقبنا ذلك بعرض سريع لموضوعات الدراسة المختلفة ذات الأثر البعيد فى خلق الشغف بالجمال ، وتنمية الحاسة الجمالية عند الأطفال .

ثم انتقلنا إلى مشكلة الامتحانات التى قتلها بحثاً رجال التربية الحديثة ، فكان علينا أن نبذل أقصى الجهد فى أن نعرض على القارئ ثقافة جديدة تشغله عما علق بذهنه من آراء ترددت فى ثنايا التقارير والمحاضرات التى عرضت لهذا الموضوع . كما أوضحنا له المشكلة فى ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة ، ووضعنا يده على القول الفصل فى هذا الموضوع ، وهو أن الامتحانات إن لم

تكن خيراً لا غنى عنه ، فهى شر لا بد منه .

ورحمة بالطفل ، وادخاراً لجهود المربين تساءلنا عما يدفعه إلى العمل ، أهو سوقه وإرغامه أم هو إثارة اهتمامه وجذب ميوله ؟ ولقد أدانا ذلك التساؤل إلى عرض وجهتين من النظر مختلفتين تمام الاختلاف ، قائمتين على الحجج والأسانيد . ولقد هدتنا دراستنا إلى أن كلتيهما قد تناولتا الموضوع من زاوية واحدة ، بينما كان من الممكن أن تلتقيا فى منتصف الطريق .

ومن ذلك العرض السريع لخطة الكتاب يتجلى واضحاً للقارئ أننا قد رفعناه على دعامتين : إحداهما فلسفية ، والأخرى سيكلوجية . أو بعبارة أخرى ، ألقينا على الحاضر ضوءاً من الماضى ، ورأبنا بالجديد صدع القديم . ولم نقف بذلك عند مجرد العرض ، ولكننا عرجنا فى كل موضوع على مواطن الضعف الكامنة فى نظم التربية والتعليم ، وتناولناها بالنقد البرىء الذى لا غاية له إلا الصالح العام .

على أننا نعلن أن صدورنا جد رحيبة لمثل هذا النقد ، فنحن لا ندعى أننا قد أتينا على كل ما ينتظر للعلم من تقدم ونجاح ، ولكنها حلقة وصلناها بسلسلة البحوث العلمية ، ولا يضيرنا — بل يهمنا — أن يتقدم غيرنا — مشكوراً — ليزيدها قوة وتماسكاً حتى يتاح لباحث آخر أن يصل بها حلقة جديدة متينة ، وبمثل ذلك يتمكن المربون من تأدية رسالتهم ، وإنهاض حركتهم على هدى من العلم والعرفان .

ويسرنى الآن ، وقد قدمت كتابى إلى القراء ، أن أبادر فأتقدم بجزيل شكرى إلى أبنائى الذين أبوا إلا أن يضربوا لى مثلا حيًّا على إخلاصهم ووفائهم ، وأن يبذلوا — بطيبة نفوسهم — جانباً من وقتهم وجهودهم فى سبيل إخراج هذا الكتاب . وأخص بالشكر الأستاذ نصر زيدان المدرس بالمدرسة التوفيقية ، والأستاذ محمد إسماعيل عبده المعيد بكلية دار العلوم بجامعة القاهرة ، وأتمنى أن يهيئ الله لهما مستقبلا سعيداً وأن يجزيهما عنى خير الجزاء .

٢٣ رجب ١٣٧٠ — ٧ أبريل ١٩٥١ صالح عبد العزيز

تمهيد

إن فن التربية لن يصل إلى حالة الوضوح التام بدون مساعدة الفلسفة فهناك علاقة متبادلة بين الاثنين وأحدهما بدون الآخر ناقص، ولا يمكن الانتفاع به ، هذا وإذا لم تبن التربية ودقائقها على أسس نفسية وفلسفية لكانت موضوعاً مملا حتى على القائمين بالتربية أنفسهم ، ولكانت فروع التربية كالتنظيم الداخلى للمدارس والمنهاج مثلا ، أكثر ملالة وسآمة ، ولما خرجت التربية عن أن تكون موضوعاً ميكانيكيًّا صرفاً ، لا يتجاوز معلومات جافة كجداول الضرب تستظهر قبل الامتحان ، ولكانت أقرب ما تكون إلى مجموعة من المعلومات المبعثرة المهوشة لا رباط فيها ولا حياة .

وليس هذا الكتاب تاريخاً لتطور طرق التربية لكنه يسرد نواحى التربية القديمة فى مدارسها الماضية ، فيستعرض أسلوبها وينقد نظرتها إلى الطفل . تلك النظرة التى لم تعد تراعى من حاجاته إلا حيزاً من الفراغ حجمه مائة متر مكعب ومساحته عشرون متراً مربعاً ، ثم يعود لينظر مقارناً بها مدرستنا الحديثة بأسسها القويمة ، وأسلوبها الجديد ، فيذكر المدرس والطالب بجمود التربية المنصرمة ، وينبهما إلى حكم الأجيال القادمة علينا ، ذلك الحكم الذى يشبه حكمنا على السالفين ، ما لم نحفز الهمم . ونشحذ العزائم فى تقويم أسلوبنا التربوى ، وما لم ندفع التربية فى مدارسنا دفعاً إلى الأمام .

فإلى طلاب البحث فى علم التربية المبنى على أسس فلسفية ونفسية ، ومن يهمهم أمر التربية عموماً . . .

إلى هؤلاء جميعاً نقدم هذا الكتاب ، فإذا أتيح له أن ينير أمام بصائرهم مناحى هذه التربية الحديثة ، فقد حقق ما وضع لأجله .

تتناول التربية الأشخاص فتبدأ بهم من حداثة عهدهم بالحياة ، أى من طفولتهم إلى أن تخرجهم رجالا مربين .

فمَنْ هو ذلك الرجل المربىّ الذى تهدف التربية إلى تكوينه ؟

ذلك الرجل هو الذى أتيح له أن يقرأ ويفكر ، ويعرف أكثر ما يمكن من الموضوعات والمعلومات الملائمة لسنه وبيئته ، بحيث لا يعوزه الحديث فى تلك الموضوعات عندما تطرح أمامه فى مجتمع ما ، فهو على دراية بمواطن الحديث يعرف لكل مجال مقاله ، دون تلعثم أو ارتباك ، لأنه واثق من نفسه وعلى بينة من قدرها .

هو ذلك الرجل القوى الملاحظة السريع الخاطر الثاقب التفكير ، الذى يقرأ أفكار من حوله وينفذ إلى أعماق نفوسهم ويتحسس مشاعرهم ويعامل كلا منهم بما تقضى به نظرته الفاحصة وهو دقيق فى أحكامه لا يكيل المدح ، ولا يقذع فى الذم .

هو ذلك الرجل الذى يسبح بفكره فى حقب الزمان والمكان ، القادر على حكم نفسه ، وجعلها من المرونة بحيث تتكيف مع الأوضاع بكل سهولة فلا يصدمه طارئ ، ولا يذهله عارض مفاجئ ، ولا يثنيه عن شق طريقه فرقة أو بعاد عن أهله وذويه .

وأخيراً هو ذلك الرجل الذى إن آمن بحق بذل فى سبيل تحقيقه النفس والنفيس .

هو ذلك الرجل الشجاع الذى يجعل وطنه كل شىء أمامه ، يحمل روحه على كفه من أجله ، ويهتف به من أعماق نفسه متمثلا أمامه هذا القول الرائع :

إن بح صوتى فهـــذا دمى يخط على الأرض يحيا الوطن

هو ذلك الثابت الجأش الذى لا تنال منه الكوارث مهما تتابعت ولا الحوادث مهما توالت . . لأنه على علم بقوانين الحياة المتقلبة المضطربة .

هو ذلك المتواضع المترفع عن المظاهر الذى لا يرى نفسه مشجباً لأحدث الأزياء لأنه عقل قبل أن يكون جسما — حتى بعد موته فهو لا يوصى بأن تنقش على قبره آيات المدح والثناء ، مادام مصيرها الفناء .

ولنعد إلى الطفل الذى سنتعهده بالتربية لنكون منه هذا الرجل المربىّ ، ولنقارن نظرتنا إليه بنظرة الأجيال السالفة .

فى عهدنا هذا تعتبر السعادة والمرح هما المميز الواضح لعهد الطفولة ولا شك أن هذا يتعارض بشكل جاد مع الحال منذ ستين عاماً تقريباً ، بل إننا لا نكاد اليوم نرى فى طفولتنا من اللهو والمرح ، ما يهيئ الطفل لحياة مستقبلة ، يرفرف عليها الاطمئنان ، وتشيع فيها الثقة بالنفس .

لهذا كان علينا أن نتوقع لأطفالنا صحة جيدة ، ومرحاً دائماً ، فإن لم يكن أمرهم كذلك ، وجب علينا أن نبحث عن الأسباب والعلل ونقف منها موقفاً إيجابيـّاً يكفل معالجتها ، ولنترك ظهريـّاً تلك الأيام التى كنا نقتصر فيها على أن نشيع حول فراش الطفل المريض جوّاً من الشفقة والحنان مكتفين بهذا الموقف السلبى ، حتى يقضى نحبه ، فقد مضت تلك الأيام بلا رجعة .

وفى حفلات الرقص التى كانت تقيمها سيدات القرن الماضى خير مثال على ذلك ، فقد كن يستعملن الضوء الأخضر ، حتى يبدون شاحبات كوسيلة للإغراء والفتنة وجذب الانتباه ، فى حين أنهن اليوم ولنفس الغرض يستعملن اللون الأحمر البرتقالى لأن الرجل الآن تبهره مظاهر الفتوة والحيوية والصحة .

وعلينا الآن وقد عرضنا الرسالة التى تجردنا لأدائها فى هذا الكتاب ، أن نخلص إلى تفصيلها ، بادئين بالنظم التربوية القديمة ، حتى يتسنى لنا فيما بعد أن نقارنها بما وصلت إليه التربية الحديثة من مبادئ وأساليب . .



الفصل الأول

التربية القديمة وأساليبها

التربية القديمة :

كانت التربية القديمة تهدف إلى تشكيل طبيعة الطفل بأن تفرض عليه طريقة التفكير التقليدية وطريقة العمل العادية ، بله الاستجابة العاطفية . أى أنها أرادت أن تحل محل التأثيرات الطبيعية الغريزية للطفل تأثيرات صناعية نمتها خلال عدة أجيال الانجاهات الدينية والعقلية والاجتماعية التى نظرت إلى العواطف البشرية على أنها شر ، ورأت لذلك أنه يتحتم أن يحال بين القلب ورغباته الطبيعية ، ونظرت إلى الحواس على أنها لا يمكن الثقة بها ولذا فهى ليست جديرة بأن تكون أساساً للمعرفة ، فالنزعات الإنسانية والغرائز تنبع من طبيعة شريرة فى أصلها ، ولذا فإن وجهتها هى الشر ، ويجب أن نقتلها ، فالرغبات الطبيعية التى كانت ترمى التربية والدين إلى كبتها والقضاء عليها كان يجب أن يتحاشاها المربى ، وكل نشاط أو عمل يحتاج إلى مجهود عقلى كبير أو يبعث على الاشمئزاز العاطفى ، كان يحكم عليه بأن له قيمة تربوية ، وكان هدف التربية أن يصب الطفل فى قوالب من السلوك غير طبيعية ، حيث يكون الدافع الطبيعى مختفياً وراء السلوك الذى يرضاه ويحتم وجوده الكبار ولو كان هذا السلوك يخفى وراءه دافعاً يغاير التعبير الخارجى .

وقد تضافرت العقائد الدينية أو الفلسفية ، والنفسية والاجتماعية والتربوية على اتخاذ هذا الموقف من طبيعة الطفل . ولم يقتصر الأمر على وجهات النظر الدينية والفلسفية فى رفض التربية المؤسسة على تدريب الحواس ، واستغلال الخيال ، وتوجيه الميول الطبيعية ، والغرائز ، بل شاركتهما فى ذلك

وجهة النظر السيكولوجية ، إذ اعتقد علماء النفس أن العقل يتكون من مجموعة متباينة من الملكات ، تنمو وتتمرن بما يناسبها من الأعمال ، وتتوقف قيمتها على صعوبة العمل الذى يؤديه ، ولم ينظر إلى هذه الملكات على أنها متصلة بعضها ببعض ، ولذا اختلفت العوامل المهذبة لها . غير أن هذه الملكات لم تتساو فى قيمتها ، وأرقى هذه القوى فى نظرهم هى ملكة التفكير ، وكانوا يعملون على تنظيمها عن طريق الرياضات العقلية ، والمجادلات المنطقية ، واللغة أما قوة الذاكرة فكانوا يعتبرونها العماد الذى يرتكز عليه جميع الملكات الأخرى ، وقاسوا عليها نجاح العملية التربوية ، ولهذا أخذ تدريب ملكة الذاكرة يتبوأ المكان الأكبر . وكان أحسن طريق لتدريبهم هو حفظ مواد لا تمت إلى طبيعة الطفل بأى صلة .

وقد ساعدت النظم الاجتماعية القائمة ، على تدعيم هذه الآراء ، فكان الطفل يعتبر « رجلا مصغراً » لا يعترف له بقيمة أو حقوق حتى يتمكن من تقليد الرجال البالغين ، وفى هذا العصر الذى ساد فيه التكلف والتظاهر فى الملبس ، والعادات والسلوك والحفلات ، كان الطفل يصبغ بصبغة الكبار وتعكس لنا المؤلفات الأدبية التى ظهرت قبل عصر روسو صورة الطفل كما اعتبره الناس عندئذ . فهو ناضج فى كلامه ، ناضج فى تفكيره ، ناضج فى أعماله . فكلامه وتفكيره ، وأعماله لم تكن لتختلف كثيراً عن كلام الرجال ، وتفكيرهم وأعمالهم . وأما من ناحية التربية فكان يعامل أيضاً معاملة الكبار ويدرس ما يدرسونه من مواد ، فاللغات مثلا : كان يدرسها من جميع وجوهها المنطقية والنحوية ، ويسيطر عليها بإجهاد الذاكرة ، ويستعملها بالأسلوب التقليدى نفسه الذى كان يستعمله أهل العصر فى هذه الحياة التى بنيت على نظم كلها تكلف وتصنع .

تلك هى التربية التى كانت سائدة فى عصر روسو ، وما قبل روسو ، وظلت موجودة طيلة القرن التاسع عشر برغم صيحات قادة التربية الذين تزعمهم روسو . ويمكن أن نلخص الأسس التى قامت عليها الأساليب التربوية القديمة فيما يأتى :

أولا -- لقد قدر لنا فى هذه الحياة ما قدر فواجبنا الإذعان لأحكام القدر .

ثانياً — الشر فى الطفل طبع لا يستأصله إلا مراقبة الوالدين المستمرة .

ثالثاً — لكل منا فى هذه الحياة حدود لا يتعداها ،حتى الطفل يجب أن يبقى فى مكانه ، ولو بالرغم منه ، والوسيلة لذلك هى الإرهاب والعقاب .

فلنستعرض هذه الأجيال السابقة حيث تحكمت فى أساليب تربيتهم هذه الأسس ، ولنناقش كل أساس على حدة ، ومدى ما وصل إليه الآن .

الأساس الأول

لقد كان هذا الأساس بما يتضمنه من إذعان لمجريات الحوادث عبئاً ثقيلا يرزح تحته الناس وخاصة لتطبيقه وقت ذاك ، على الحالة الصحية ، فمن يمرض وجب عليه ألا يشكو ، حتى لقد كان سن المأثور فى تواريخ حياة مشاهير ذلك العصر أن نرى تلك العبارة الشائعة : « لقد جاهد فى القيام بعمله بالرغم عن تردد علته المزمنة عليه » .

فالناس إذاً كانوا مرضى دائماً ، والموت يطفىء مشعل الحياة فى سن مبكرة عنها اليوم ، وعلوم الطب ووظائف الأعضاء مازالت فى مهدها ضعيفة الأثر فى مقاومة الأمراض مقاومة فعالة ، فما كان على الشخص إلا أن يتجلد بقوة فوق طاقة البشر ليتقبل تلك الأحكام الصارمة المنسوبة إلى القضاء ، لا لشىء إلا لأن القضاء مقدس وحكمه أيضاً مقدس . أما اليوم فإننا لا نذعن لهذا الادعاء ، بل نتمرد عليه ، وننقصه من أوله ، وليس هذا لأننا فقدنا إيماننا وتقديسنا لحكم الله ، ولكن لأنه من العبث أن نشرك « الميكروب » مع الله فى القدسية والتعظيم فنرضى بسطوته ، ونرضخ لوطأته .

ومن الأمثلة على التطور الحادث فى هذا الاعتقاد ما كان مؤكداً منذ جيلين عندما كان يذهب موظف إلى أواسط أفريقيا ، لقد كان ينتابه الجزع

والهلع لأنه يعرف مصيره الأكيد ، فهو مساق إلى « الكوليرا » ، و « التيفوس » ، حيث لا مناص من الموت ، أما اليوم فهو وعائلته يعرفون أين يكمن الخطر ويوجد ميكروب المرض ، فيعتنون بنظافة خدمهم ونظافة ملابسهم لعلمهم أن فى طيات الثوب القذر تكمن ميكروبات تبذر الأمراض وتحصد الأرواح .

الأساس الثانى :

هو الأساس القاسى الذى يحكم على الطفل بأنه شرير ، لا لشىء إلا لأنه يلعب أو لأنه جائع يطلب المزيد من الطعام ليسد به رمقه . فكأن الطفل إذاً رُجيل عليه ما على الرجل من قيود ، ولعل هذا كله راجع لذيوع المثل القائل : « من شب على شىء شاب عليه » .

فالطفل الذى يلعب ، يشب وهو يلعب ، ويشيب وهو يلعب ، ولا سبيل إلى الاصلاح إلا بصولة العصا ، وإرهاب السوط .

ولقد اشتط فى استعمال هذا العلاج حتى لقد بذرت فى نفوس هؤلاء الأطفال بذور الخوف ، وعدم الثقة بالنفس ، وتردد صدى ذلك فى نفوسهم عندما كبروا فصاروا فى شك من أمر دنياهم وآخرتهم . وإذا تراجعنا بعيداً حيث نصل إلى القرن الثامن عشر ، نجد أن التربية متناقضة الأوضاع ، فالوالد يحب ولده ، ويتمنى له الخير كله ، لكنه مع ذلك يقسو عليه فى المعاملة قسوة تزيد على ما يعامل به أشد المجرمين بطشاً فى هذه الأيام .

وهذا مثال لتلك التربية تضمنه خطاب من سيدة لأخرى ، تحدثها فيه عن تربيتها لأولادها :

« عندما بلغوا من العمر سنة واحدة علمتهم العصا والخوف منها كيف يحتفظ البيت بهم وبسكونه معاً ، وكيف يكون عويلهم وصراخهم همساً رقيقاً . ولما بلغوا الخامسة من عمرهم سمح لهم بيوم واحد ليتعلموا فيه الأحرف الهجائية ، ولو أن أحدهم قد تعلمها فى ساعات قليلة ، وعند ما تعلموا هذه

الحروف الهجائية ، بدأوا مباشرة فى دراسة المقطوعة الأولى من كتاب شعرى قراءة ثم هجاء فكتابة إملائية ثم المقطوعة التالية وهكذا . ولم يكن هناك ما يسمى لعباً أو لهواً ، بل جد وعمل ست ساعات متوالية كل يوم » .

وإليك ما كتبته سيدة أخرى ابنة قسيس تصف أيام طفولتها كمثال لطفولة القرن الثامن عشر : « لقد كان الزى الشائع للأطفال أن يلبسوا بتيقة من الحديد تتدلى على الكتفين . وقد كان من نصيبى أن غُللتُ فى واحدة منها منذ السادسة من عمرى إلى الثالثة عشرة ، من الصباح الباكر إلى المساء المتأخر . وقلما خلعتها أثناء هذه الفترات اليومية ، وكان علىّ أن أتلقى دروساً وأنا واقفة بهذا الزى المتعب ، فما كان يسمح لى أن أجلس فى حضرة أحد حتى والدتى ، ولم يكن يُقدم لى من الغذاء إلا كمية ضئيلة ممثلة فى كسرة خبز وبعض اللبن البارد ، وعندما أردت أن أتحرر من قيود هذا الزى ، لم أقدر على كبح جماح نفسى فى التعبير عن ابتهاجى بالانطلاق إلى الغابة المجاورة ، أعدو ما يزيد على نصف ميل هائمة دون وجهة معينة . وقبل أن أبلغ الثانية عشرة من عمرى كنت مرغمة على ترجمة مقطوعة من الشعر اللاتينى يومياً ، وأنا واقفة أرسف فى أغلال هذا الزى » .

ومما تقدم يتضح لنا خطأ ذلك الأساس الذى تميزت به التربية القديمة .

أما اليوم ولحسن الحظ فقد علمنا الكثير عن وظائف الأعضاء وحاجاتها ، أصبحنا نعلم أنه لا بد للاحتفاظ بصحتنا من أن نتمتع بحرارة الشمس والهواء الطلق ، ونحن وإن لم نتخذ من تلك الوسائل الصحية ضماناً لسلامتنا ، فنحن على الأقل نتخلص من نقد مرير يوجهه إلينا غيرنا .

لقد أصبحت الحياة الآن أكثر بهجة وتسلية من ذى قبل ، وإن المدرسة لم تعد هى فقط سبيل الطفولة إليها : بل هى وغيرها من المعاهد الاجتماعية التى تمتّ للمدرسة بصلة . سواء الوحدات الطبية المدرسية أم الحدائق العامة

كل هذا بدأ منذ العصر الفيكتورى ، حيث وضع الأساس للقضاء على القسوة ضد الطفولة ، وما إن جاءت الحرب العالمية الأولى حتى جاءت بفلسفة

جديدة ، فالرجال لا يأملون أن تشرق عليهم شمس الغد فما كان منهم إلا أن يقولوا : « دعنا نشرب ونمرح فغداً سينتهى أمرنا » لكن أمرهم لم ينته غدا كما حسبوا ، وسيمرحون لا فى الغد فقط ، بل طالما تتفتح أكمام الأزهار وتغرد الطيور .

الأساس الثالث

لنتناول الأساس الأخير من الثالوث البغيض ، الذى قامت عليه التربية القديمة ، ذلك الأساس الذى يحدد الأوضاع فى المجتمع ، ويفصل بينها بجدار متراص البنيان ، فلم يعد هناك ذلك الحاجز الكبير بين العمل والمرح ، بل إن العامل المرح أكثر إنتاجاً . وها نحن أولاء نرى العامل وقد توفرت له وسائل التسلية والتسرية ، فيجدها لنفسه وعائلته أنّى يطلبها ، فمن سيارات إلى نزهات خلوية وخارجية .

هذه الانقلابات فى أسس التربية ومبادئ الحياة ، إن لم تكن قد عمت ، وانتشرت تعاليمها فى ربوع العالم تمام الانتشار ، فستصل إلى ذلك يوماً ما .

ونحن إن عارضنا هذا التيار المنتشر ، فلن تجدى معارضتنا فتيلا ، ففى كل مكان مدرسة حديثة تربى أجيالا جديدة ، رضعت من لبان هذه التعاليم ، ونمت على الايمان والعقيدة الراسخة بها ، وكرست جهودها لتحقيق هذه المثل التى تهدف إليها التربية الحديثة ، فلن يبقى فى الوجود مثل هذا المجتمع ، ذى المصانع الكئيبة أو المدن المفتقرة إلى المكتبات العامة ، أو القوانين الجائرة المتعسفة ، فهذه الثلاثون عاماً الأخيرة قد حققت انقلابا كبيراً ما كان من المتوقع أن يتم ، ولنا نحن أن نتوقع سير التيار الانقلابى فى الثلاثين عاماً القادمة كما سار فى السالفة على الأقل .

ومما يواجه المربين من المشاكل ، إعداد النشء إعداداً يؤهلهم للتغلب على مشاكل المستقبل ، فمما لا شك فيه أن لكل عصر ولكل جيل مشاكله الخاصة ، فما كان مقصوداً بالتربية بالأمس ، لم يعد هدفها اليوم ، وهدف

اليوم لن يكون مقصد رجال الغد ، فالعالم دائم التقدم والتغير .

فبالأمس كان الناس يَطبعون أنفسهم على الطاعة العمياء ، لحكامهم ومدرسيهم ، وكل من له الأمر عليهم ، ولم يكن همهم إلا كسب ما يقتاتون به من ردىء الطعام ، وما يكتسون به من ردىء الملبس ، لقد كانوا منذ بدء عهدهم بالحياة فى المدارس ، يسامون العذاب ، ويعرضون للجوع يفتت أكبادهم ، والبرد ينحل أجسامهم ، والموت يحصد أرواحهم ، ومن لا يدركه الموت منهم فعليه أن يروض نفسه على التقشف والزهد ، حتى يطيب للسماء أن تناديه ، وما كان التعليم العالى ليزيد عن الأولى شيئاً ، ويخفف من حدة هذه الحياة ، بل يزيد منها كتباً تستظهر ، والمبدأ دائماً واحد ، هو إعداد مواطن خامل ؛ ليتبوأ مركزه الجامد فى ذلك المجتمع الراكد .

أما المرأة فكل تربيتها تعليم القراءة والكتابة والتدبير المنزلى .

أما اليوم فالتربية تقفز بالطفل إلى حالة تؤهله لأن يتمتع بالحياة . وهذا قانون التعليم الأولى الإنجليزى يبين مقاصد التربية فى فقرة من فقراته [١] :

« إن غرض التعليم الأولى الشعبى هو أن يبنى ويقوى الأخلاق ، ويوسع المدارك ويسمو بها ، وينتهز مدة الدراسة لإعداد الطفل إعداداً صالحاً لما تتطلبه حياته المقبلة ، فيعينه على تكييف نفسه تكييفاً عمليا وفكريا لهدفه فى الحياة ، ويعتمد هذا التكييف على تكوين العادات وإنمائها ، تلك العادات التى تبذر فى نفوس الأطفال حب المعرفة لما يحيط بهم ، معتمدين فى تحصيلها على أنفسهم مع إلمامهم بما يتفق وحالتهم ، من مواد الأدب والاجتماع واللغة ، التى تيسر لهم القدرة على التعبير عما فى نفوسهم ، وتعرفهم بموطنهم ، وتطبعهم على حب ما هو صالح ، وعلاوة على هذا تعمل المدرسة على تهذيب الغرائز الطبيعية ، وتقويتها ، حتى تدفع بالطفل فى مستقبل حياته إلى الوجهة العملية الطبيعية له ، مع المحافظة على صحة جسمه ، وتقويته ، لا بساعات

---

(١) Elementary Education Provincial Code 1922, p. 1.

يقضيها فى التمرين الرياضى فقط بل بتفهيمه ماذا يعمل ، ولماذا ينهج هذه الطريقة دون غيرها .

وبما أن وقت المعلم لا يتسع لكل هذه الأشياء ، إلا أنه يمكنه أن يضع أمام الطفل الأساس العام لهذه العادات ، كى يخلق منه مواطناً صالحاً ، يقدر كل ما هو نبيل ، ويكون مستعداً للتضحية بالنفس فى سبيل الحق بعيداً عن الأنانية وحب الذات ، ذا خلق اجتماعى رياضى .

ولنا أن نأمل فى الغد تحقيق هذه الآمال التى لا يتسع اليوم لتحقيقها » .

المراجع

1. A.G. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. Sturt and Oakden : Matter and Method in Education.
3. Monroe : Text-Book in the History of Education.

٤ ــ تطور النظرية التربوية ، تأليف الأستاذ صالح عبد العزيز .

الفصل الثانى

نحو التربية الحديثة

سبق أن عرفنا ما كان من أمر التربية القديمة التى كانت سائدة فى عصر « روسو » ، وما بعد عصره ، تلك التربية التى بدأ « روسو » يهاجمها بقوة وحماسة ، ولم تكن جميع تعاليم « روسو » التى نادى بها إلا تطبيقاً لمبدئه العام المعارض معارضة تامة لما سار عليه الناس فى عصره ، ومن نصائحه للمربى قوله : « سر دائماً على عكس النظم الموضوعة تجد نفسك على صواب فى معظم الأحيان » ، ولقد عبر بصور مختلفة عن تلك الفكرة بقوله : « مهما يكن الأمر فتجنب كل شىء من شأنه أن يجعل عمل الطفل شاقا إذ أننا لانهتم مطلقاً بكمية المعلومات التى يتعلمها الطفل بقدر مانهتم بأن الطفل لايعمل شيئاً ضد رغبته » . بهذا هدم روسو أسس التربية القديمة التى كانت وليدة عصر النهضة بكل ماتراه من وسائل للتقدم . هذه الوسائل التى اعتبرت التربية خلقاً للطفل على يد مدرب يلقنه الأدب ، والدين ، وماشابه ذلك ؛ ليعجل منه شخصاً غير الشخص الذى خلقته الطبيعة ، لديه قدرة من المعرفة ، مقياس قيمتها الأفراد الذين يتعامل معهم ، ويسير على منهج عملى تقره القوانين الاجتماعية ، ويعبر عن عواطفه بالأساليب التى تسمح بها الشرائع الدينية ، والخلقية القائمة . عارض روسو هذه التربية ، ونادى بضرورة اتصال الطفل بالطبيعة ، واستجابته لميوله الفطرية التى تحددها مقدرته ، ورغباته الموروثة وكان الرجل المتعلم فى نظر الناس عندئذ هو ذلك الرجل الذى ألم بكثير من أنواع المعرفة والثقافة الاجتماعية ، أما فى نظر روسو فهو الرجل الذى نما نمواً طبيعياً جيداً .

وكان الرأى السائد فى هذا العصر هو أن قيمة العملية التربوية تتوقف على المجهود الذى يبذل للتغلب على الصعاب فى نقل المعرفة إلى ذهن الطفل ، ولكن « روسو » رأى أن قيمة هذه العملية تتوقف على مقدرتنا فى استمالة الطفل لتقبل أى مسألة من المسائل ، وما زال هذا الصراع بين المدرسة القديمة التى تعتمد على بذل الجهد ، وبين المدرسة الحديثة التى يتزعمها روسو والمبنية على الاهتمام — أقول : ما زال هذا الصراع قائماً حتى يومنا هذا . ومشكلة العصر الحاضر هى مشكلة التوفيق بين هذين الاتجاهين .

والأساس الأول الذى وضعه روسو ، وأكده هو أن عملية التربية يجب أن تبدأ من النزعات الغريزية ، وخطأ المربين الأكبر هو أن يحقروا هذه الرغبات أو يميتوها بدلا من أن يهذبوها أو ينظموها ، فإن تأثر الطفل بأساليب التربية غير الطبيعية كثيراً ما ينتج عنه شخصية توصف كثيراً بأنها شريرة بطبيعتها ، وقد يكون للأطفال العذر فى ذلك « فأنت تقول إن لغتهم الأولى الدموع ، وأناجد مصدق لذلك ، فمنذ اللحظة الأولى بعد ولادتهم نقف ضد رغباتهم ، والهدية الأولى نقدمها لهم هى الأغلال ، والقيود ، واهتمامك الأول بهم يأتى فى صور التعذيب » .

وكان روسو يرى أن التربية هى عملية الحياة ذاتها أو أسلوبها ، وإذا كانت كذلك فإنها تستمر طوال حياة الفرد أو على الأقل إلى سن النضج ، ويجب أن تتناسب فى كل مرحلة من مراحلها مع سن الشخص ، وحاضره . يقول روسو متسائلا : ماذا يجب أن تفكر فى هذه التربية التى تضحى بالحاضر لبناء مستقبل غير مضمون ، وتقيد الطفل بأنواع مختلفة من القيود ، وتشبعه منذ البداية — على أمل أن تعد له إذا ما تقدم وكبر — سعادة زائفة من الجائز جداً ألا يتمتع بها أبداً ، وكيف تسير هذه التربية على قواعد معقولة وكيف يمكننا أن نقر ذلك ونحن نشعر بألم هؤلاء الأشقياء الصغار الذين يؤدون كالعبيد أعمالا شاقة لاتنتهى ، وفى الوقت نفسه لايضمنون نتيجة سارة لكل هذه التضحيات ، وإن ذهابهم إلى المدرسة معناه انتهاء زمن المسرة ،

وابتداء زمن الخوف ، والدموع ، والتهديدات ، والاستبداد .

لم تعد التربية إذن عملية مصطنعة قاسية تحارب النوازع الفطرية وتصدمها ، وتعتبر الطفل رجلا صغيراً يهيأ لأن يكون رجلا كبيراً على يد المربى ، ولكنها أصبحت — وقد سمحت للقوى الفطرية أن تظهر — عملية تؤدى إلى حياة مرحة متناسقة طبيعية ، وأصبحت تتناسب مع سن الفرد يوماً فيوماً ، وتوجه نشاطه بما يتفق وميوله فى سنه الحالية . يقول روسو : « إن الطفل يعلم أنه سيصبح يوماً ما رجلا ، وأنه يزود بجميع الأفكار التى يستطيع أن يعرفها عن مرحلة الرجولة ، ولكنه ينبغى أن يبقى جاهلا تمام الجهل بكل ما يتصل بهذه الرجولة من أفكار لا يستطيع أن يفهمها » .

ولا نستطيع أن ننكر أن « روسو » أوجد عملية تربوية لها غرض معين ينبع من حياة الطفل الداخلية ، وتجاربه الشخصية، وقد قسم هذه التربية إلى مراحل كل مرحلة تتناسب مع سن الطفل . فطبيعة الطفل إذن هى التى تحدد تطور العملية التربوية ، وكذلك خبرة الطفل هى التى تحدد الوسيلة ، فجميع آراء المصلحين من رجال التربية أمثال « بستالوتزى »، و« هربارت » ، و«فروبل » وغيرهم من كبار رجال التربية ، تستمد أصولها من تعاليم روسو .

وكذلك أصبح الإشفاق على الطفل أحد العوامل التى أكدتها التربية الجديدة ، « أيها الناس كونوا إنسانيين ، وهذا أول واجب عليكم ، اعطفوا على الأطفال ، وشجعوا أعمالهم ، وغرائزهم المحبوبة » . تلك هى تعاليم ذلك الرجل الذى نسى الكثير منها فى تطبيقاتها العملية ، تلك هى نظريات « روسو » الخاصة بالعطف على الطفل من الناحية العقلية ، والخلقية والشخصية والتى طبقها « بستالوتزى » فأصبح لها وزن عظيم فى العملية التربوية .

ولقد أصبحت تعاليم « روسو »، على ما فيها من مبالغات، الدستور الذى بنى عليه تقدم التربية فى القرن التاسع عشر ، « فروسو » كان المصلح الذى نادى بعدم صلاحية القديم ، وتنبأ بالعهد الجديد ، فأصبح الملهم الأول لهؤلاء المصلحين الذين حاولوا تطبيق نظرياته عملياً أمثال «بستالوتزى» و« هربارت » و« فروبل ».

وإذا ما تساءلنا عن أثر النزعة الطبيعية فى المدارس فإن الإجابة لا تكون مواتية أو سهلة ، فإن حركة عميقة كهذه لا يمكن أن يكون أثرها مباشراً . ولكن بالرغم من هذا يمكننا أن نجد وميضاً ضيئلا لهذا الأثر عندما يتم الكشف عن نتائج هذه النزعات المتأخرة ولا سيما النزعة السيكولوجية ، ولقد كانت النتائج المباشرة لآراء « روسو » بسيطة ، وبالجملة يمكن أن نقول : إن الأثر كان عاما ولا يمكن أن يحدد بمقياس .

ولقد تمخض عن الحركة الطبيعية التى نادى بها « روسو» نزعات ثلاث : « سيكولوجية ، واجتماعية ، وعلمية » تلك النزعات التى ظهرت نتيجة للاتجاه الفكرى فى نهاية القرن الثامن عشر . نمت ، وتطورت معاً ، واندمج بعضها فى بعض لدرجة أنه أصبح من المتعذر فصلها من حيث الزمان أو المكان ، أو الشخصيات التى تنتمى إليها . وإذا بحثنا فى تأثيرها فى المدارس نجد أن الحركة النفسية كانت ذات أثر كبير فى طرق التدريس إذا ما قورنت بالحركة العلمية التى كان أثرها ملموساً ، وواضحاً فى مادة الدراسة ، كما أنها فاقت النزعة الاجتماعية التى اهتمت بمادة الدراسة وبالتنظيم .

والفكرة الأساسية التى نادت بها الحركة السيكولوجية هى أن عملية التربية ليست بعملية صناعية ،عن طريقها يعرف الإنسان الكثير من المعلومات الخاصة بشكل اللغة والأدب ، أو أى معلومات شكلية من أى نوع ، ولكنها عملية نمو طبيعية من الباطن ، أو هى عملية الإخراج عن القدرات المختلفة المغروسة فى طبيعتنا . والحركة السيكولوجية — فى بعض نواحيها — لا تخرج عن أن تكون حركة « راديكالية » تقدمية أو حركة تقدم إصلاحى حتى سارت فى طريق الإصلاح شوطاً أبعد من آراء « روسو » . وإذا كانت الحركة الطبيعية قد عارضت بكل شدة طرق التربية والتعليم السائدة فى المدارس ، تلك الطرق التى اشتقت روحها من مذهب التدريب الشكلى فى التربية فإن الحركة السيكولوجية عملت على التوفيق وإزالة الصراع القائم ، بين فكرة الميل أو الاهتمام ، وهو شعار التربية الحديثة ، وبين فكرة بذل الجهد وهو شعار

التربية القديمة . ولكن ظلت التربية القديمة مادة جذورها متغلغلة مدة طويلة خلال القرن التاسع عشر ، ولما كان هدف التربية الحديثة مصارعة الاتجاه القديم ، والقضاء عليه فإن هذا الصراع قد ظل قائماً بارزاً لم يؤد إلى التوفيق بين الطرفين .

وهناك فكرة أساسية لهذه النزعة السيكولوجية قوامها أن التربية عملية نمو للذاتية اتفقت مع النزعات التى سادت فى أواخر القرن الثامن عشر ، وأوائل القرن التاسع عشر ، ومع النزعات الاجتماعية ، والنمو البيولوجى ، ومع نظريات التطور بجميع نواحيه العلمية والفلسفية التى أخذت تتضح فى الفترة نفسها ، ومع أن هذه الفكرة قد صيغت الآن فى ألفاظ مخالفة فإن الفكرة والصيغة التى قبلت خلال جيلين أو ثلاثة كانت الصيغة نفسها التى وضعها « بستالوتزى » وهى : « أن التربية ليست سوى النمو المتزن المنسجم لجميع قوى الفرد »

على أن الفكرة نفسها بجميع صيغها المختلفة ، والتى ترجع إلى معرفة دقيقة لعلم النفس يعبر عنها فى العصر الحاضر « بتنظيم العادات العملية أو النزعات المكتسبة السلوكية » وهذا المدلول التربوى الذى يتجه نحو النمو الفردى أصبح مظهراً جوهريًّا للاتجاه السيكولوجى فى التربية ، وهو من فضل أواخر القرن الثامن عشر ، وأوائل القرن التاسع عشر على التربية ، ومع ذلك فهذه النظرية لها أهميتها الاجتماعية ، وتتفق مع النزعة التى ترمى إلى تعميم التعليم ، تلك النزعة التى تقول بأنه إذا كانت التربية هى عملية نمو الفرد ، وإذا كانت عملية طبيعية وليست بعملية صناعية ، فهى عملية يمر بها جميع البشر ، وهى عملية يمكن أن ينتفع الجميع من تنظيمها ، وتوجيهها ، وبناء على ذلك تتضح أهمية تعميم التعليم الأمر الذى كان غير ممكن حين كان الاهتمام مقصوراً على التعليم العالى ، وحين كانت التربية عملية تزويد الطفل بالأفكار ، وبمظاهر نشاط البالغين .

على أن الأهمية العظمى لكثير من آراء « بستالوتزى » — زعيم الاتجاه السيكولوجى — ترجع إلى أنه بفضله حلت التجربة محل التقاليد ، وجعلت

أساساً للآراء التربوية ، وبفضله أيضاً أخذت التربية شكلا آخر — « فبستالوتزى» يرى أن الإنسان أشبه شيء بشجرة تم غرسها على مقربة من طمى وماء ، وأن البذرة التى نمت منها تلك الشجرة تشبه الخواص الطبيعية أو الموروثة فى الإنسان ، وعلى ذلك فليس فى طاقة المربين أن يخلقوا فيه شيئاً من هذه الخواص لم تحمله البذرة التى نشأ منها ، وليس عليهم إلا أن يتعهدوا هذه البذرة بالنماء حتى يخرج الزرع شطأه ويستوى على سوقه فيعجب الزراع ، فبدأت تهتم بالعوامل الوراثية ، وبعوامل إعدد البيئة .

أما « هربارت » فيبالغ بعض الشيء ويقول : إن وظيفة التربية كلها يمكن تلخيصها فى كلمة واحدة ، هذه الكلمة هى تهذيب النفس « أوهى بناء الأخلاق » وكان يرى أن كل مادة من مواد الدراسة يجب أن تعرض على الأطفال بطريقة تشوقهم ، غير أنه لم يكن فى الوقت نفسه يرضى عن هذا الضرب من التشويق المصطنع الذى اتهمه الناس به وهو براء منه . ومما قاله فى ذلك : « إن المبالغة فى وسائل التشويق ، والمغالاة فيها والإمعان فى الحرص على تسهيل الدروس بطريقة التعمل والاصطناع ، لمن أعظم الأسباب التى تعمل على تضليل الأطفال ، وتؤدى إلى اختلاط المعانى فى نفوسهم وإنه لمن الخطأ البين أن نذلل لهم جميع الصعوبات التى يصادفونها فى دروسهم حتى تصبح هذه الدروس نفسها من السهولة واليسر ، بحيث لا تكلفهم عسراً فى فهمها أو مشقة فى تعرفها ، على حين أنهم لو صادفوا فى طريقهم شيئاً من ذلك لأصبح كل منهم يعرف نفسه ، ويقف على مبلغ قوته ، وبذا يستطيع أن يميز دائماً بين ما يطيق من الأعمال ، وما لا يطيقه منها » . ويمكن أن نقول إنه من الناحية الفلسفية ، ومن الناحية السيكولوجية للتربية ، ومن ناحية المناقشات العملية قد برز أثر هربارت فى شدة تأكيده لأهمية التعليم ، وما يتبع ذلك من أهمية الطريقة التى يجب أن تتبع فى الفصل ، ولا سيما طريقة الإلقاء ، ويمكن أن نلخص آراء هربارت ، وجميع مبادئه التربوية فيما يأتى :

« إن التعليم يكون دائرة الأفكار ، وإن التربية تكون الأخلاق —

ولا قيمة للثانية بدون الأولى » .

لقد كانت الحركة الهربارتية حركة مبدئية لفلسفة التربية ، ومن مبادئ هذه الحركة اشتقت الطرق العلمية المختلفة باختلاف الزمان ، والمكان ، أما الحركة الفروبلية فقد كانت على نقيض ذلك إذ كانت تهتم بمرحلة واحدة من مراحل التعليم هى مرحلة الرياض ، ومن هذه الحركة نشأ فى عالم التربية تذوق للمبادئ التى تحتوى عليها ، والتى أمكن تطبيقها على كل مرحلة من مراحل التعليم ، وهناك تناقض عظيم فى وجهات النظر ، وفى موضع التأكيد أو الاهتمام بين نظريتى كل من هربارت ، وفروبل ، إذ أن هربارت يهمل طبيعة الطفل إهمالا تاما ، ولا يعنى إلا بعملية التدريس ، وبالاهتمام بكيفية التلقين ، أما الحركة الفروبلية فتؤكد قيمة الطفل وميوله ، وخبراته ، ومظاهر نشاطه على أنها نقطة للبداية ، ووسيلة من وسائل التعليم ، وتهدف إلى تحسين الروح السائدة ، والهدف ، والأخلاق داخل جدران الفصل . وهربارت ، يؤكد قيمة المدرس ، والآخر يؤكد أهمية الطفل . زد على ذلك أن هربارت قد أكد أهمية المعلومات على أنها وسيلة من وسائل بناء الأخلاق ؛ أما فروبل فقد أكد مظاهر نشاط الطفل المستثارة ومظاهر نشاطه الموجهة على أنها وسيلة لبناء الأخلاق . وكل من « بستالوتزى » و « هربارت » و « فروبل » ، قد جعل الهدف من التربية بناء الأخلاق ، ولكن « بستالوتزى » يرى أن هذا الهدف يتحقق بوسائل خارجية — عن طريق الإعداد المباشر فى الفضائل الخلقية — وعن طريق « اليد ، والرأس ، والقلب » ! أما « هربارت » فقد رمى إلى الهدف نفسه ، ولكنه اتخذ التعليم وسيلة لتحقيق ذلك عن طريق الأفكار التى تستثيرها الرغبات ، فالرغبات تستثير العمل ، والعمل توجهه الأفكار التى يمكن الحصول عليها بالاحتكاك بالآخرين ، وبذلك تتكون الأخلاق : أما « فروبل » فيرى أن التربية تبدأ بالنشاط الذاتى لدى الطفل ، وتنتهى من ذلك إلى الأفكار ، وتكون الميول الإرادية . فهى فى نظره عملية وجدانية إرادية أكثر من أن تكون عملية عقلية .

لقد رأينا أن « فروبل » — مثله كمثل « هربارت وبستالوتزى » — قد أكد الناحية الخلقية فى التربية ، فالتربية لدى « فروبل » هى بناء الأخلاق ، لأنها ترسم تصميم طبيعة نشاط الطفل ، وهى خلقية ، لأنها تعمل على ربط الطفل بالحياة وهى تعبير بالغ عن طبيعة الطفل الباطنية عن طريق العمل . والتربية التقليدية أو التربية القديمة تربية ناقصة إذ أنها تنتج النمو العقلى أكثر من إنتاجها للقوى الأخرى المكملة لها ، وكما هو الحال عند « روسو » نجد أن « فروبل » يؤكد الناحية العملية ، ويود أن لا تنمو هذه القوى كما نمت قوة التحصيل والتفكير ، لأنها تتمشى فى نموها معها ، هذا وبتأسيس التربية على نشاط الطفل ، وبتوجيه التربية بمبدأ النشاط الذاتى ، تنمو القوة التنفيذية بالنسبة نفسها مع بقية القوى ، فليس هناك أى تعارض مطلقاً بين المعرفة والعمل ، ولا بين الناحية النظرية والناحية العملية ، ولا المهنة والأعمال .

والآن يتقدم بنا تاريخ التربية إلى العصر الذى نعيش فيه ، ولذلك يجدر بنا أن نعرف هذه الرسالة الجديدة التى يقوم بأدائها القرن العشرون ، ففى نهاية القرن السابق وبداية هذا القرن ظهر نبى التربية الجديد « جون ديوى » ، ورأينا نبوته تعلن عن نفسها فى عبارة من عباراته يقول فيها : « جدير بالتغير الذى يطرأ الآن على التربية والتعليم فى مدارسنا أن يمتد إلى مركز الجاذبية منه ، وهذا الانقلاب فى التربية لا يقل فى شأنه عن ذلك الانقلاب الذى أحدثه « كوبرنيكس » فى عالم الفلك فلقد نقل « كوبرنيكس » محور الفلك من الأرض إلى الشمس ، وترمى التربية الحديثة إلى نقل محور التربية من البالغ إلى الطفل ، فالطفل إذاً هو مركز الجاذبية ، والطفل إذاً هو الشمس التى تدور حولها سائر الأفلاك الأخرى » ، وكان من نتائج هذه الحركة أن أصبح الطفل محور البداية وهو المركز وهو الغاية من عملية التربية ، وغدت طبيعته حقلا لأبحاث العلماء والفلاسفة والمفكرين ، حتى أصبح عصرنا هذا يطلق عليه عصر دراسة الأطفال . على أن « جون ديوى » يعتبر أيضاً من أشد المتحمسين للاعتبارات الاجتماعية ويقول فى ذلك : « إن كل الأمم الحديثة

تخضع للتأثير المؤكد البليغ الذى يحدثه العلم ، والديمقراطية ، والصناعة فى الحياة الاجتماعية الحاضرة . وأصحاب العقول المفكرة يبحثون لإيجاد أسلوب من التربية أكثر احتراماً لطبيعة الطفل ، وأكثر تمثيلا للمدنية الحاضرة » .

ونستطيع أن نقول : إن حركة التربية الحديثة ، وإن نظمها وطرقها البيداجوجية تتجه إلى غايتين : الغاية الأولى هى مراعاة طبيعة الطفل ، والغاية الثانية هى مراعاة طبيعة المجتمع ؛ الغاية الأولى سيكولوجية ، والغاية الثانية اجتماعية . فالتربية الحديثة تحاول التوفيق بين طرفين : الطفل والمجتمع . ويمكن أن نلخص مبادئ العلامة « جون ديوى » وهو أحد زعماء التربية الأمريكيين فيما يأتى :

أولا — التوفيق بين مذهبى الاهتمام وبذل الجهد Interest and Effort فعلينا أن نبعث فى أطفالنا ميلا إلى العمل ولنتركهم بعد ذلك أحراراً فيه فسوف لا يدخرون وسعاً فى القيام به . (انظر الفصل الثانى عشر) .

ثانياً — جعل النشاط المدرسى مؤسساً على نمو الأطفال وتطور هذا النمو، لا على المناهج التى لا قيمة لها أكثر من أنها وسيلة لغاية وليست غاية فى نفسها كما يزعم الناس ؛

ثالثاً — يجب أن يكون التعليم عملا لا دخل للإجبار فيه ، وفى ذلك يقول صراحة : « وليس من المعترف به اليوم أن المدرسة تستطيع أن تزيد شيئاً فى عقل الطفل أو ترفع من نسبة ذكائه ، وغاية ما يمكننا قوله فى هذا الصدد أنها تستطيع العمل على ترقية المقدرة الفكرية فيه كما تتعهد مواهبه الفطرية بالسقى والنماء » .

رابعاً — وربما كان هذا المبدأ الأخير هو أهم المبادئ التى نادى بها « جون ديوى » — يجب ألا تفصل المدرسة عن المجتمع فهى جزء منه ، وينبغى أن تكون صورة مصغرة من صوره التى تنطق عنه ، فالمدرسة الحديثة فى رأى هذا العالم الحديث هى الحياة الاجتماعية نفسها مفعمة بالنشاط والعمل زاخرة بالصناعات والمهن ، متفاعلة بالأفكار والمبادئ والمدرسة على هذا هى التى

تستطيع أن تدرب كل طفل فيها على أن يكون عضواً عاملا فى جماعة مدرسية صغيرة من تلك الجماعات التى لا بد أن تنبت فى نواحى المدرسة .

ولقد كان من أثر هذه المبادئ التى انتصرت لها التربية الحديثة أن حدث تطور فى نظم التربية وظهر هذا التطور فيما يأتى :

أولا — فيما أصاب المناهج الدراسية من تغيير ظاهر .

ثانياً — فيما رسخ فى أذهان الناس من الاعتقاد بفساد الطرق القديمة .

ثالثاً — فيما يستولى على المربين من العجب والدهشة حينما يرون بأعينهم تلك الحرية الواسعة التى يتمتع بها الأطفال فى مدارس التربية الحديثة ، أو عندما يجدون لهؤلاء الأطفال نصيباً وافراً من إدارة المدرسة نفسها ، ودخلا عظيما فى القيام بشئون أنديتها وجماعاتها ، بل فى توقيع العقوبات التى تفرض على المقصرين من أفرادها .

رابعاً — فى توثيق الصلة بين الأخلاق والتعليم ، فيرى زعماء التربية الحديثة أن خير الطرق لتعليم الأخلاق إنما هو عن طريق العمل والنشاط وما يتبع ذلك من الرغبة فى خدمة الآخرين والغيرة على مصالحهم .

تلك هى الآثار التى جادت بها قرائح التربية الحديثة ، وذلك بعض التطور الذى لحق التربية ، وما كاد هذا الصوت العظيم يصل إلى آذان المربين حتى خفوا إلى مدارسهم يتعهدونها بالتجديد ، ويعيدون إقامتها على نظام حديث ، فجعلوا أساس هذا كله الطفل وميوله ، ونظروا إلى ما يشوقه وما يدفعه إلى العمل ، فكان من نتيجة ذلك أن أصبحت عملية التعليم سارة شائقة تسير فى طريقها الطبيعى الذى نادى به « روسو » ، وسوف لا نمكث طويلا حتى نرى فى المستقبل القريب تعاليم هذا الفيلسوف الحديث قد ذاعت فى العالم المتحضر ، وعرفت طريقها إلى بيوت العلم ، ومعاهد التعليم ، وإذ ذاك فقط يطأطئ الناس رؤوسهم إجلالا لهؤلاء الفلاسفة الذين ظهروا فى سماء التربية منذ قرن أو قرنين ، وكان فى مقدمة هؤلاء جميعاً نابغة الفرنسيين « روسو » ، وزعيم فلاسفة الألمان « هربارت » ، وشيخ المربين فى الوقت

الحاضر العلامة « جون ديوى » الذى استطاع أن يهضم آراء سابقيه وأن يمثل أفكارهم وأن يمد العلم والتربية بالكثير من المؤلفات القيمة التى سوف تكون ذخراً عظيماً للعلم والمتعلمين فى الأجيال المقبلة . ولنتوجه الآن إلى ذلك البناء العظيم الذى شاده هؤلاء العمالقة من المربين لنلقى نظرات طويلة عليه .

المراجع

1. Graves : History of Education.
2. Monroe : Text book in the History of Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.

٤ — المرجع فى تاريخ التربية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز الجزء الأول .
٥ — المرجع فى تاريخ التربية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز الجزء الثانى .



الفصل الثالث

أسس التربية الحديثة وطرقها

لو استفسرنا معاجم اللغة عن معنى كلمة « مبدأ » لم نجدها تخرج بمعناها عما يأتى :

١ – أنه القانون العام الذى يرشدنا إلى العمل .

٢ – الحقيقة الأساسية التى نتخذها كأساس لتفكيرنا .

وفى هذا الفصل سنحاول أن نضع بين يدى القارئ فكرة موجزة عن القواعد الأساسية الصادقة المتعلقة بالتدريس والتعليم ليستعين بها على التفكير السليم بروية واتزان فى مجال التربية ، كما سنحاول إمداده بالقوانين العامة ليستضئ بها فى عمله المدرسى .

ومن الواجب على كل مدرس أن يتأمل المبادئ التربوية فى ظل الحاضر ، ثم يعمل بطريقته الخاصة بعد أن يستوعب هذه المبادئ ويقتلها بحثاً وفهماً ومما لا شك فيه أن المبادئ العامة قليلة نسبيا إذا ما قورنت بطرق التنفيذ التى لا حصر لها ، كما أنها تضم إلى عمومها كونها عالمية ، فى حين أن طرق التنفيذ خاصة وذاتية . وعلى كل فإن دراسة بعض الطرق الحديثة فى التربية ستلقى شعاعاً هادياً يضىء السبيل إلى فهم وتفسير القواعد الأساسية ، وغالباً ماترسم لنا خطط التنفيذ الناجحة ذات القيمة العظيمة فى الظروف المختلفة بشرط أن تتناولها يد التهذيب والتحوير بما يلائم كل ظرف .

وسنعرض فى هذا الفصل بعض الطرق المشهورة التى جاءت بها الأعوام الأخيرة على يد المهرة من المدرسين الموهوبين الذين مهدوا لنا الطريق للتقدم

فى ميدان التربية والتعليم . وقبل أن نسوق هذه الطرق يجدر بنا أن نلخص بعض القواعد الهامة التى تميط اللثام عن سر هذا الانقلاب التربوى الشامل ، مع حرصنا الشديد على حدى المبدأ التربوى وهما : الأطفال الذين يتعلمون — والمدرسون الذين يقومون بتعليمهم ، وهذا ما جعلنا نعرض للطفل والمدرس عند تناول القواعد المتعلقة بالتعليم والتدريس .

بعض القواعد الهامة فى التربية

١ — يتعلم الطفل عن طريق النشاط النابع من قوى الميول الغريزية . فعلى المدرسين أن يفسحوا للأطفال مجالا يتفق وهذه الميول .

٢ — مواجهة الأطفال بالمشاكل المعقدة الغامضة الجذابة للقيام بحلها وتحليلها . وهذا يوجب على المدرسين أن يعملوا على إيقاظ شتى العناصر والمواهب الكامنة فى الأطفال ، كما يوجب عليهم أن يعملوا على مساعدتهم لاكتشاف هذه العناصر بأنفسهم .

٣ — اعتماد طرق التربية والتعليم على الصفحات العقلية لكل فرد ، وهذه الصفات تختلف قلة وكثرة بين الأفراد كما تتفاوت بين كل فرد وآخر ، وهذا يملى علينا تقسيم الفصل الواحد إلى وحدات متجانسة من حيث طبيعة أجسامهم وحظهم من الذكاء وميولهم وأمزجتهم بحيث يمكن تزويد كل فرد بما يلائمه .

٤ — العمل على تنمية قوى الأطفال إلى أقصى حد فى ظل جو اجتماعى تساير فيه طرق التدريس هذه الصفة الاجتماعية .

اللعب فى التربية والتعليم

تساير المدارس الحديثة فى التعليم ميول الأطفال الغريزية ، فمثلا تشبع فى أطفالها غريزة حب الاستطلاع بتقديم المشاكل والألغاز إليهم للقيام بحلها ، كما تقيم المناقشات بينهم لتشبع حب السيطرة فيهم . . وهكذا .

هذا وإن الكثير من الطرق التربوية الحديثة : كطريقة المشروع ، وطريقة الجمل فى تعليم القراءة ، وطريقة البحث فى تعليم العلوم والتاريخ والجغرافيا لأكبر برهان ساطع على تطبيق المشاكل القائمة على ميول الأطفال فى التربية والتعليم . وإذا رجعنا إلى القواعد السالفة وجدنا أن المبدأ الرابع يظهر بوضوح فى نشاط المدارس الحديثة ويتجلى ذلك فى ميدان الألعاب الجمعية ، وعقد الجمعيات المدرسية كما يتضح فى مجال العمل الجمعى . وعلى العموم فإن ميل المدارس الحديثة يتجه إلى إيجاد دوافع تحمل الأطفال على التعلم بنفس الحماسة التى تفيض بها لعبهم التلقائى ، ومثل هذه الطرق يطلق عليها فى الغالب « التعليم عن طريق اللعب » . فاللعب وسيلة الفهم والمهارة عندما يتصل الطفل بالعالم المادى والاجتماعى ، وما المهارات المتعددة من : لغوية وحركية وجسمية . . إلخ ، إلا منتج من نتاجه وثمرة طيبة من ثماره . ونقصد باللعب : التعبير النفسى المقصود لذاته المصحوب بالسرور . فلو أننا آمنا بذلك وأقدمنا على أعمالنا بروح اللعب لخلقت هذه الروح من عملنا الجدى تعبيراً سارا مقصوداً لذاته .

هذا ، ولقد تنبه علماء التربية إلى هذا السر فأدخلوا اللعب المعتمد على باعث فى ميدان التربية وشاع فى المدارس ودور التعليم .

والضحك مثل آخر لاستخدام الميول الغريزية فى التعليم ، وإذا قلبنا صفحات الماضى وقضينا بعضاً من الوقت مع مدرس قديم لوجدناه يضيق ذرعاً بتلاميذه إذا وقع بصره عليهم وهم يضحكون حتى ليظن به الرائى نوعاً من المس إزاء هذا العمل الشنيع عنده غاية الشناعة ، القبيح كل القبح . ولقد كان هذا المدرس « الكلاسيكى » يرى أن مجرد وجود التلميذ تحت سقف المدرسة كاف لا متناعه عن الضحك واللعب ، وكان يرى فى المدرسة بقعة معزولة عن الحياة الخارجية التى لا تحرم الطفل من التعبير عن غرائزه وميوله فحسب ، بل الواجب على الطفل أن يكون جادا فى عمله ، بعيداً عن الضحك الذى يرى فيه المدرس مضيعة للوقت وعبثاً به .

هذا ، ولكننا اليوم نؤكد أهمية الضحك فى التربية والتعليم فهو من الغرائز الأولية فى الإنسان ، وكل عمل تحركه غريزة من الغرائز يكون أثبت أثراً وأقوى رسوخاً فى النفس . وها هو ذا « لوينفيلد » (١) يحدثنا عن الضحك فيقول :

« إن فى الإنسان طاقة زائدة يحسن أن يصرفها عن طريق الضحك فى الوقت المناسب ، وإذا لم تصرف هذه الطاقة عن هذا الطريق كان لها أثر سيئ على النمو العقلى فتعطله وتعوقه عن التقدم » .

ولما كان المدرس دائماً مظهراً للسلطة والسيادة ، وكان التلميذ غالباً ما تساوره نفسه بأن يضحك على أستاذه ويضاحكه ، ليروح بذلك عن نفسه ويضفى عليها الفرح والسرور فإننا نجد الطلاب الآن يعمدون إلى حفلات السمر ويدعون إليها أساتذتهم ، وفيها وفى أمثالها يجد الطلاب متسعاً للتنفيس عن المكبوت من رغباتهم فى جو من الفرح والسرور يغمر الجميع ويخلخل ضغط التبعية التى يشعر بها التلاميذ نحو مدرسيهم . ولا شك إذا سمح لتلاميذه فى بعض الأحيان بالضحك فى حدود معقولة سيخلق بذلك جوًّا تربويًّا بديعاً بشرط ألا يجر التلاميذ إلى الغرور وألا يجلب على المدرس الحيرة والارتباك ، فبذلك ينفس الأطفال عن شعورهم ، ويقبلون على أعمالهم فى سهولة ويسر ، ويتناولون الحياة هينة لينة بعيدة عن الهم والحزن ولا يغضبون لأتفه الأشياء ويكون شأنهم شأن المازح فى الحياة يسير فيها سيراً طبيعيًّا سهلا ويألف الناس ويألفونه ويسمو عنده الشعور الاجتماعى ويكون سلوكه الاجتماعى إيجابيًّا لا عكسيا . ولا يغيب عنا أن الضحك يجدد النشاط ويدفع الطفل إلى العمل بروح جديدة قوية لا تقف فى وجهها الصعاب .

ونحن من ناحية أخرى نحذر المبتدئين أن يقصدوا إلى ذلك أو يسمحوا للأطفال بالضحك عليهم ، ولعل قراءة المحاضرات الهزلية أو سرد القصص المضحكة هى آمن الطرق للتنفيس عن هذه الغريزة فى رحبات الفصل . ومن

(١) Lowenfeld: Play in Childhood, p. 259.

المهم على كل حال أن يحتفظ المدرس بكرامته وألا يثور لأتفه الأشياء حتى لايكون مثاراً لسخرية التلاميذ وخاصة كبارهم .

والضحك عظيم الأهمية فى التربية ، وإن الأطفال والكبار الذين يمتازون بروح الدعابة والمرح هم أقل الأفراد عرضة للرسوب فى الامتحانات والإخفاق إذا تلقوا الحياة ، كما أن الضحك يعافى المرء مما يعتريه من هموم وما ينتابه من أحزان ، ويؤدى إلى مسالمة الناس ، فهو عامل من عوامل الخلق الحسن إذا كان صادراً عن نفس طيبة لا تضمر شرًّا لغيرها ، كما أنه البرهان الخارجى على صحة العقل وسلامته .

وإليك بعض الطرق الحديثة التى كان لها أثر عظيم فى الانقلاب التربوى الشامل فى وقتنا هذا :

١ ـ طريقة اللعب وعلاقتها بالتربية

ليس من المبالغة أن نقول : إننا إذا فهمنا طبيعة اللعب استطعنا أن نتغلب على جميع المشاكل العملية فى ميدان التربية ، وذلك لأن اللعب — فى أضيق معانيه — ما هو إلا ظاهرة تختص بالطفولة ، وعن طريقه تتكشف دوافع الطفل الابتكارية فى أقوى وأوضح صورها .

فمظاهر النشاط الابتكارى كالفن والمهن من ناحية — والاكتشافات الجغرافية والكشف العلمى من ناحية أخرى جميع هذه الأشياء تمت بصلة وثيقة إلى اللعب ، بل هى فى الواقع استمرار لتطور الذاتية ونموها ، وإننا لنخطئ أشد الخطأ إذا فهمنا أنه ليس للعب الترفيهى ولا للاستجمام أى هدف آخر سوى التخلص من أعباء الحياة الواقعية ومتاعبها .

وفى اللعب نجد أن اللاعب — طفلا كان أو رجلا — يعبر عن رغبة ملحة لدى الكائن الحى للتعبير عن ذاته ، وهذه الرغبة لا بد من إشباعها وإلا ذبلت روحه . ومن أجل ذلك نجد أن جميع الإصلاحات الممكنة فى ميدان التربية ، أو فى محيط المجتمع ، تحركها دائماً رغبة شديدة فى توسيع المجال الذى تجد فيه هذه الرغبة الحيوية أنواعاً قيمة من أنواع النشاط الذى يرضى هذه النزعة ، يحدوها مثل أعلى يشبه ذلك الحلم الجميل الذى تراءى لعينى ذلك القس المتفائل ، فقد كان ينشد جمهورية يصبح فيها الجد لعباً واللعب حياة . ثلاثة فى واحد وواحد فى ثلاثة .

على أن الذوق السليم قد لا يقبل فى سهولة ذلك الهدف المثالى . ولكى نثبت صحة هذا القول فما علينا إلا أن نتناول العلاقة بين اللعب والجد ببعض التفصيل : لا شك أن كلا منهما يتضمن مظاهر نشاط متباينة ذات قيم متفاوتة ، فهناك نوع من اللعب لا يهدف إلى شىء مطلقاً سوى مجرد التسلية وشغل الوقت ، كما يوجد نوع ثان يرمى إلى أهداف تربوية محدودة ، وهناك نوع

ثالث مفعم بالهام من الأمور والجدى منها . ويقابل هذا السلم التصاعدى فى اللعب نظام آخر – يوازيه فى ميدان العمل الجدى يشغل الطرف الأدنى منه ضرب من العمل كثير الإجهاد عديم الإحساس يوشك أن يكون حيوانياً وهو فى الواقع سبة فى جبين العمل بوجه عام . كما يشغل الطرف الأعلى منه بنوع من العمل يكسب صاحبه شرف القيام به ، حتى إنه قد يرفع أمة بأسرها أو عالماً بأكمله . ومما يثير الدهشة حقيقة أن نفس المميزات التى تفرق بين أنواع العمل هى عين المميزات التى تفرق بين ضرب من اللعب وآخر . على أن مظاهر النشاط فى أسمى أشكاله تختلط فيها مميزات العمل الجدى ، فأرقى أنواع العمل هو ذلك النوع الذى يختاره صاحبه ويحد مستوياته ، أو بعبارة أخرى : هو ذلك العمل الذى يجد فيه الفرد فرصة سانحة للتعبير عن الذات فى صورة الإنتاج الفنى . ولا نكون مغالين إذا قلنا إن أرقى أنواع المدارس وأحسن نماذج المجتمعات إنما هو ذلك النوع الذى يصبح فيه الجد ضرباً من ضروب اللعب ، أو بمعنى آخر الذى يسود العمل فيه روح اللعب .

وليس من العسير على القارئ أن يدرك أن هذا المبدأ يتضمن روح النظرية التى تنادى بأن الذاتية هى الهدف الأسمى من التربية ، على أن هذا المبدأ ليس ببدعة جديدة طرقت باب التربية ، فقد أصبح له من التأثير فى النهضة التربوية اليوم ما لم يكن له فى أى وقت مضى . ومن بين الحركات التى ألهمت هذا المبدأ بطريق مباشر وغير مباشر ، تلك الحركة المباركة التى اقترنت باسم الدكتورة « ماريا منتسورى » تلك السيدة التى جذبت انتباه العالم بطريقتها الجديدة .

ومن المحتمل أن نجد فى طريقة « منتسورى » أجزاء ذات أهمية ثانوية ، وقيمة وقتية ، كما أنه من المحتمل أيضاً ألا تثبت هذه الأشياء أمام التجربة ، ولكن هذا فى الواقع لا ينطبق على المبادئ الأساسية لطريقتها ، ولا يمكن أن يقلل مطلقاً من قيمة جهودها الجبارة التى ترمى إلى إلقاء مسئولية تربية الطفل على عاتقه ، وتقلل عامل التدخل الخارجى فى نموه إلى أدنى حد ممكن ،

لأنها ترى أنه ما دام الإنسان مدنيًّا بالطبع فلا بد أن تتيح لأبنائها تلك الفرص التى تدربهم على التعاون والعيشة الجمعية التى يسودها الإخاء والمودة والتضامن فى اللعب والجد واكتساب الكفاءة الاجتماعية والرشاقة الشخصية .

على أن أهم ما يميز طريقة « منتسورى » إنما هو أجهزتها التعليمية التى بوساطتها يتعلم الطفل كل ماهو جدير بتعلمه أثناء حضانته وطفولته ، ذلك كحسن استغلال القدرة الحركية والتمييز الحسى ، وتعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب . وطريقتها فى ذلك هى أن يترك الأطفال لأنفسهم ترعاهم عين المرشدة التى ترقب حركاتهم وسكناتهم على أن يتبع كل طفل طريقته الخاصة ، ويختار الوقت المناسب له والأعمال التى فى مقدوره ويتقبلون نقد أنفسهم بأنفسهم ، وتكون نتيجة ذلك : أن يكتسب الطفل الصغير موهبة الابتكار والاعتماد على النفس وقوة التركيز ، وأن يتعود احترام الذات بجانب احترام الآخرين ، وأن يكتسب صفات الجد والعمل الذى يهدف إلى غرض معين . . . إلخ من الصفات المحبوبة التى لا يعرفها الكثير من الأطفال الذين يرسفون فى قيود الطرق الكلاسيكية ، ويختنقون بنظام التعليم فى الفصول .

وليس هناك ما يدعو إلى الشك فى هذا القول ، وما على المنكر إلا أن يمر بجماعة من الأطفال قد فك أسرهم وتخلصوا من قيود هذا النظام العتيق واستبدلوا به نظاماً آخر ترفرف فى جنباته الحرية وينتشر أريجها فى ربوعه — فإنه لا شك راجع عن غيه ومقلع عن رجعيته ومدرك للبون الشاسع بين الفصل القديم والفصل الحديث الذى تنتشر فيه السعادة والهدوء ويسوده حب العمل والميل إليه .

ومع أن الدكتورة « منتسورى » لم تهتم مطلقاً بقيمة اللعب الإيهامى وما يصحبه من قصص خرافى ، إلا أننا يمكننا أن نقول : إن الروح العامة لطريقتها قائمة على الاعتراف بمبدأ اللعب كوسيلة هامة فى تربية الصغار .

على أن هناك طرقاً أخرى تشبه طريقة « منتسورى » وإن كانت أضيق منها مجالا ، وتستخدم فى تعليم الأطفال والكبار أحسن مثل لهذه الطرق « طريقة البحث » التى تستخدم فى تدريس العلوم والتى استخدمها « آرمسترنج »

منذ أكثر من ثلاثين عاماً ، وتأثر بها تدريس الكيمياء ، والطبيعة ، وغيرهما من المواد . وما دامت هذه الطريقة تضع التلميذ موضع الباحث الأصلى أو المكتشف الأول الذى قابلته مشكلة فأخذ يصارع الظروف فى سبيل الوصول إلى الحل ، فيمكن أن نعتبرها إذن قائمة على مبدأ اللعب .

وإن الدكتور « كيتنج » — وإن كان من أشد النقاد مرارة فى تجريح طريقة البحث واستغلال مبدأ الحرية فى التربية — قد كان بالرغم من ذلك صاحب فضل كبير فى استغلال مبدأ اللعب فى تدريس مادة التاريخ .

ولا يفوتنا أن نذكر القارئ بأن حركة الكشف للبنين وما تبعها من حركة المرشدات للبنات ما هما إلا بعض الحركات المقصودة التى ترمى إلى تطبيق مبدأ اللعب فى التربية الأخلاقية .

على أن قادة الفكر الذين حذوا حذوا « آرمسترنج » و « الدكتورة منتسورى » قد حاولوا تطبيق مبدأ اللعب فى تدريس مختلف مواد المنهاج وكان لهم فى ذلك فضل عظيم . هذا وقد ظهرت طائفة من المقالات تضمنت ثورة فى عالم التربية وتناولت موضوع الحكم الذاتى والتأديب المدرسى ، ولعل مصدر الوحى والإلهام فى ظهور هذه الحركة بإنجلترا هو « هومرلين » صاحب الحركة المعروفة باسم « الجمهورية الصغيرة » تلك الحركة المشتقة من حركة أمريكية أخرى واسعة النطاق .

وسكان الجمهورية الصغيرة أحداث مجرمون « بنون وبنات » وتتراوح أعمارهم بين ١٤ عاماً فما فوق ، وقد تسلمهم « هرمولين » وفقاً لقانون الطفولة الصادر سنة ١٩٠٨ . هذا وإن القارئ لتستولى عليه الدهشة وتملكه الغرابة إذا علم أنه بمضى الزمن قد خلق « هومرلين » من هؤلاء المجرمين أطفالا أبرياء ! ! فلا غرابة بعد ذلك إذا آمنا بالطريقة العلاجية التى استخدمها هذا المعهد مع هؤلاء الأطفال . وإن أوضح نقطة فى السياسة التى نهجها « هومرلين » هى الحرية التى منحها سكان هذه الجمهورية ، فمواطنوها لم يخضعوا لأى قانون سوى ذلك القانون الصادر عنهم أنفسهم والذى هو من خلقهم .

ولقد أداروا دفة حياتهم وتولوا شئونهم بأنفسهم وتحملوا أعباء المسئولية الذاتية التى يتمتع بها أى فرد يعيش فى ظلال الديمقراطية .

على أن الدوافع التى أدت « بهومرلين » إلى أن يطرح الطرق التقليدية فى العلاج الخلقى واضحة وبسيطة : فقد كان يرى أن إجرام الأحداث لا يرجع إلى عناصر فطرية ، ولكنه ينشأ عن سوء توجيه تلك الدوافع القوية التى لم تجد منفذاً طبيعياً لها فاضطرت إلى أن تسلك سبلا ملتوية بعيدة عما يقره المجتمع . وإن العلاج النفسى لذلك لا يكون عن طريق الالتجاء إلى الكبت ، أو استخدام عنصر الشدة ولكن عن طريق الإعلاء ، وهو نفس الطريق الذى اتبعته جمهورية « هومرلين » فالحدث المجرم الذى لا يجد من يرشده إلى طريقة إصلاحه ، والذى سبب يأس أبويه ومدرسيه ، والذى كان مصدراً للشغب مع أبناء حيه يذهب إلى مزرعة « هومرلين » فيندفع إلى العمل بين زملائه الذين شغفوا بمهنهم فتحركت فيهم روح الابتكار ، ووجد كل منهم مجالا يستنفد فيه طاقته بدافع من نفسه ، دون أن تسوقه عصا الاستبداد ويلهب ظهره سوط الشدة . وسط هؤلاء الزملاء المستغرقين فى نشاطهم الذاتى يتمكن هذا الحدث من أن ينشأ نشأة صالحة ، ويربى على كسب قوته بطريق شريف ، ولا يكون عالة على غيره ، ولا يلجأ إلى التخاذل والتكاسل عن العمل الذى يدفعه إلى استجداء الأصدقاء ويعرضه لا حتقارهم .

وفى هذه الجمهورية لا يجرؤ أحد أن يثور مطلقاً ضد القانون الموضوع ، ذلك القانون الذى لم يستمد سلطانه إلا من الرأى العام ، والصادر عن جماعة كانوا يوماً ما أعضاء فى عصابات . ومن العجب العاجب أن نرى مدمن الهرب من المدرسة والكسول المتقاعد قد أصبح كل منهما عضوا نشيطاً فى جماعة الزراع ، وهكذا خلق هذا النظام من أعداء القانون وطريدى المجتمع أكبر المحافظين على القانون وأحد أبناء المجتمع المنتمين إليه .

لقد أسهبنا فى شرح آراء « منتسورى » وهومرلين وذلك لما لهما — بالإضافة إلى طريقة البحث — من أثر ظاهر . ولقد كان لهذه الحركات فضل عظيم

فى المملكة البريطانية ، وفى كثير من الدول الأوربية : فبعد ذلك الانقلاب الاجتماعى والروحى الخطير الذى نشأ عن الحرب الكبرى أخذت هذه الحركات التربوية تعلن عن نفسها وبزت النظم القائمة فعلا ، وبدأ التغيير يلحق طرق التدريس ، وساد النظام الذاتى فى ربوع المدرسة ، وليس من المبالغة أن نقول : إن هذه الحركات قد جذبت انتباه المدارس وظفرت بإعجابها فطرقت أبوابها ، وبدأت تنهار أمامها حواجز التقاليد القديمة وتتكسر قيودها إلى أن انتهى الأمر برواج هذه الآراء الحديثة وانتشار طرقها حتى فى أشد البقاع نقداً لها وسخرية بها عند أول ظهورها . ويمكن أن نلخص أهم مبادئ هذه الحركة فيما يأتى :

أولا — تغيير سلطان الوالدين والمدرسين بالنسبة للطفل ، وتحسين موقفهم منه .

ثانياً — إلقاء أكبر قسط من المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، ومرونة طرق التدريس بحيث تتسع لحاجات الأطفال المتعددة .

ثالثاً — الاهتمام بأذواق الأطفال المتعددة وقدراتهم المتباينة .

وبالجملة يمكننا أن نقول : إن هذه الحركة ترمى إلى تحقيق ذلك المبدأ الذى ينادى بأن تلقائية الفرد إنما تجد طريقها فى روح اللعب .

ولقد ارتبطت هذه الحركة منذ بدايتها برغبة فى إصلاح المادة والطريقة ، وإفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقواهم الإبداعية ، والعمل على ربط الأعمال المدرسية بالحياة وجعلها أكثر إنتاجاً . وهذا هو الاتجاه الجديد الذى يهدف إلى إصلاح مناهج التعليم .

على أنه ليس من السهل أن نتناول بالتفصيل اتجاهات هذه الحركة الجديدة ؛ وذلك لتعدد المظاهر التى اتخذتها فى بقاع العالم المتمدين : ففى بعض الجهات اتخذت شكلا تطورياً هادئاً فأفسحت المدارس صدرها لهذا التغيير . وفى جهات أخرى ظهرت فى ثوب ثورى وأعرضت كل الإعراض عما يمس القديم أو يتصل به ، وكان المأمول لهذه الحركة الحديثة الشديدة الجرأة أن تكون قصيرة الأجل ولكن لم يحدث شىء من ذلك . وكان الأمر

بالعكس : فقد أفادت الكثير من المدرسين فائدة عظمى ، وإنه إذا كانت درجة الحماسة للإصلاح التربوى قد فترت بعد الحرب الكبرى فإن أعمال المصلحين لم تفشل قط فى أن تؤثر على الأهداف التربوية وتحدد مجراها .

وهناك مشكلتان هامتان تتصلان بموضوع التجديد فى عالم التربية وهما :

١ — مشكلة التنظيم المدرسى .

٢ — وظيفة المدرس وعمله .

فالنظام الجديد لا يتفق مع النظام التقليدى العتيق الذى يقبر التلاميذ فى الفصول ويخضعهم لجداول ثابتة ، ولكنه يجعل الطفل حرًّا فى أن يجوب ميادين العلم بطريقته الخاصة ، وفى الوقت الذى يناسبه ، وذلك لأن هذه المعاهد الحديثه تنهج منهجاً مناقضاً للفلسفة القديمة التى تعتنقها المعاهد الكلاسيكية القديمة التى درجت على تقسيم المدرسة إلى مجموعات من المتعلمين ، ومعاملة كل مجموعة منها كوحدة تتحرك فى اتجاه معين وبسرعة مناسبة لها ، كما أنها تنتقل من موضوع إلى آخر وفقاً أو تلبية لنداء دوافع خارجية . وإذا كانت فصول المدرسة كبيرة فلا بد من تتبع هذه القاعدة بكل تحفظ ، على أنه قد يكون هناك مجال للتوفيق بأن تقسم الفصول الكبرى أقساماً متعددة على أن يعاد تنظيمها وفقاً للموضوعات المختلفة . فهناك الموضوعات الاختيارية والشعب والنشاط الفردى للضعفاء . ولكن بالرغم من هذا التبسيط الارتجالى لطرق التدريس فلا يزال وحده هو المتحكم فى الطريقة وهو الذى يقرر ما يجب أن يتعلمه الطفل ، ومتى يكون هذا التعلم ، وكيف يكون . والطفل إزاء كل هذا لا يملك سوى السمع والطاعة ، وبذل قصارى جهده فيما يمليه عليه مدرسه .

أما « منتسورى » فتتخذ طريقاً عكس ذلك ؛ إذ أنها تنادى بأن يكون الطفل مستقلا بالعمل والدراسة بالمدرسة وأن تكون المدرسة نموذجا مصغراً للمجتمع الخارجى حولها ، وبما أن الإنسان اجتماعى بطبعه فلا بد للمدرسة من أن تفسح صدرها لنواحى العمل الجمعى . هذا ما فعلته الدكتورة « منتسورى »

بل زادت عليه فألغت نظام الجداول الثابتة وقضت قضاء مبرماً على الفصل كوحدة للتعليم : فأطفالها أحرار يسلكون ما يحلو لهم من الطرق ، وينهجون النهج الذى يرتضونه فهم يتمتعون بحرية الحركة المشروعة .

هذا مع ملاحظة أن هذه الطريقة ذاتها لا بد أن يدخلها بعض التعديل مع كبار الأطفال : فهناك حالات يصبح تكرار المعلومات فيها مجرد ضياع للوقت وللمجهود ، كما أنه توجد حالات أخرى ترتفع فيها قيمة العمل الجمعى بحيث لا يمكن أن يعادله شيء آخر . وإذن فلا بد من الاهتمام بمظاهر النشاط الجمعى أو التعاونى ، كما هو الحال فى الموسيقى وفلاحة البساتين وأعمال الحقل ، والأشغال اليدوية ، والتمثيل والرياضة البدنية . ولكن على الرغم من تلك الحاجة الماسة إلى هذا النظام الجمعى فى العمل فلا زال هناك فرق واضح بين روح هذا النظام ووظيفته ، وبين روح ذلك النظام التقليدى ، وإن الدلائل لتبشر بأن هذا النظام الجديد ليس نظاماً عملياً فحسب ، بل هو نظام كفيل بأن يؤتى أشهى الثمرات وأطيبها إذا ما قورن بالنظام القديم وإذا قسنا تلك النتائج الجديدة بالمعايير القديمة .

هذا ، وأما وظيفة المدرس : فقد يصعب علينا أن نحدد عمله فى هذا النظام الجديد الذى من شأنه أن يشجع الذاتية ، وإن هذه المشكلة لتزداد تعقيداً إذا ما نظرنا إلى ما تنادى به « منتسورى » وهو أن يكون المدرس مرشداً فقط ، وعلينا أن نلاحظ أولا وقبل كل شيء أنه مهما كانت ظروف المدرسة طبيعية « Natural » فهى لا تزال بيئة مختارة وعالما صناعيا وسط هذا العالم الطبيعى ، وعلى المدرس أن يقوم فيه بعملية الانتقاء .

فالمدرسون يهيئون المسرح ويعدونه للاعبين ، وإن كانوا يروون أنهم لا يساهمون فى إعداد الرواية . فهم وإن كانوا فى الواقع يراقبون حركة النمو والتطور بروح ملؤها الصداقة والحب ، إلا أننا لا يمكننا أن ننكر ألبتة أنهم هم الذين يحددون الشكل النهائى الذى سيتخذه مجرى التمثيل .

من أجل ذلك يمكن أن نقول : إن الطفل فى مدرسة « منتسورى »

وإن كان يعمل ما يريد فإن ما يريده مرسوم فى نطاق دائرة موضوعة من قبل : فهو يقوم بوضع أسطوانات فى ثقوب مناسبة لها ويرتب الألوان حسب تدرجها ويتعلم كيفية العد من جهاز معروف « بالسلم الطويل » . وما دامت الطريقة قد نظمت العمل بهذا الوضع فهى لم تترك شيئاً يفعله فى الواقع .

وأهم ميزة تميز هذه المدارس هى انسجام « الروتين » الذى تتبعه : ففيها يستخدم الأطفال الأجهزة التعليمية ، ولكن على أى وجه تستخدم هذه الأجهزة ؟ وكيف يتأتى لهم أن يقوموا بذلك ؟ .

إن الأطفال يتمكنون من القيام بذلك وفقاً لإرادة المدرس الذى يحرص على أن يستخدم الأطفال الأجهزة فيما أعدت له : فالأسطوانات الخشبية مثلا يجب أن تستغل فى تعويد الأطفال دقة التمييز الحسى واللمسى ، لا لتكون دمى يلهو بها الطفل ويعبث . على أن صحة هذا الاستغلال تنتقل من طفل إلى آخر عن طريق التقليد ، ويصبح ذلك ركناً هامًّا من أركان التقاليد المدرسية ، وتكون وظيفة المدرس وإرادته الكامنة هى العمل على بقاء هذه التقاليد واستمرارها .

ونحن إذا ما تكلمنا على معلمة مدرسة « منتسورى » كمرشدة فلا نقصد بذلك أنها سلبية فى موقفها من الطفل ، بل هى فى الواقع مرشدة إيجابية نشيطة ، وظيفتها أن تقف على مقربة من الطفل ولا تتدخل فى شئونه من غير مبرر ، وهى يقظة دائماً ، وعلى أتم استعداد إذا ما دعا الأمر إلى تدخلها . وعليها فوق ذلك أن تحتفظ بسجل دقيق يشير إلى مدى تقدم الطفل ويعرب عن حاله ، مثلها فى هذا كمثل الأم الرؤوم التى تباشر طفلها وتوليه عناية فائقة مع احتفاظها بقدرتها على ضبط النفس ، وهى تتطلع باستمرار إلى تلك الفرصة الذهبية التى ينطق فيها الطفل بكلمة أو يقوم باقتراح وعندئذ فقط تتقدم إلى الميدان .

أما وظيفة مدرس الكبار من الأطفال فلن تتغير فى روحها العامة عن هذا الاتجاه ؛ فهى وإن كانت تتطلب قدراً كبيراً من المهاره الفنية والذكاء

والمعلومات فإنها تستلزم مع ذلك أموراً أخرى : فسيصبح من عمله أن يهيء البيئة التى تشجع دوافع الأطفال نحو الفنون والعلوم وتقودهم فى هذا الا تجاه قيادة رقيقة حكيمة . هذا فضلا عن أن المدرس الذى هو بحكم مهنته متعمق فى تقاليد موضوع تخصصه — عليه أن يلجأ إلى طرق الإلهام والإيحاء والنقد ويستخدمها فى نقل أسرار هذه التقاليد إلى الباحث الصغير فيقبل عليها من تلقاء نفسه . فالمدرس فى الواقع ما هو إلا وسيط أو ناقل لرسالة "Idea Carrier" من العالم الكبير إلى العالم المدرسى . وسوف يؤثر على تلاميذه فيخرجون إلى هذا العالم وقد أينعت فيهم مثالية العمل والإخلاص له والتفانى فيه.

هذا وإذا كان التنظيم والتعليم الجمعى سوف يفقدان ما لهما من سلطان فى النظم الجديدة ، فإن بقاءهما سيظل ضرورة لازمة يدعو إليها الاقتصاد المدرسى ، وإن المدرس الحديث لن يعرض عن فنون التربية القديمة كل الإعراض ، تلك الفنون التى لا تمثل أخطاء الأقدمين بقدر ما تثبت مدى ذلك النجاح الذى أحرزوه فى أجيال متعاقبة ، كما تصور مقدار ما بذلوا من جهد جهيد وصبر شديد فى أداء رسالتهم فلابد لهذا الناشىء الحديث أن يتناول تراث الأقدمين بروح النقد البرىء ، ويتعهد بالتهذيب والتعديل ليخلق منه وسيلة صالحة ودعامة قوية فى تشييد الأهداف الجديدة .

وإذا ما انتقلنا من ميدان التربية العقلية إلى ميدان التربية الأخلاقية وجدنا أن بعض المتحمسين لحركة التجديد على أتم استعداد لقبول ذلك الرأى الذى يذهب إلى أن طبيعة الطفل خيرة ولا تحتاج إلى توجيه ، وأنه إذا ترك وشأنه إزاء الجمال الخلقى فلابد وأن يتكشف له فى حياته كما تتكشف الزهرة عن جمالها الطبيعى ، هذا هو رأى المتفائلين . ويناقض ذلك رأى المتشائمين الذين يرون أن طبيعة الطفل شريرة وأنه طبع على الخطيئة . ونحن نرى أن فى كلا هذين الرأيين غلواً لامبرر له ، والمسألة لا تعدو أن تكون نتيجة حالات مزاجية تحكمت فى زعيميهما ، وهما « روسو ، وجرميه Germiah » فالواقع الذى لا سبيل إلى إنكاره هو أن سبيل الخير فى هذه الحياة يبشر دائماً بالنمو ،

وهذا ما لا يتأتى لطريق الشر أن يحققه ، فمظاهر النشاط الخيرة قد تكون عاملا من عوامل نمو الذات ، أما مظاهر النشاط الشريرة فهى وإن كانت تنتعش فى بعض الأحيان إلا أنها تحمل بين طياتها بذور انحلالها وعطبها ، فإذا كانت الكائنات الحية أشد من غيرها حاجة إلى نمو نزعة الابتكار فيجب عليها أن تبحث عن عناصر الخير وتجد فى طلبها ولا تهدأ إلا إذا انتهت إلى غايتها . على أن تاريخ الإنسانية وما فعله الإنسان بأخيه الإنسان يرينا مدى الشك الذى أصاب هذا البحث عن عناصر الخير وكيف وصل فى النهاية إلى تلك المأساة .

هذا ، وإذا توقعنا أن تكون دوافع الطفل ذات أساس حيوى فعال يتجه نحو عناصر الخير ، فإنه من الصعب جداً أن نتوقع أنها وحدها كفيلة بأن تحل مشاكل الحياة دون أية مساعدة ، تلك المشاكل التى حيرت أصحاب العقول الجبارة من بنى البشر . بعد هذا لا يمكننا أن نتجاهل وجهتى نظر كل من : « شرستن وشللى » ويتلخص رأى الأول فى عبارته المشهورة : « متى اجتمع شخصان أو ثلاثة فلا بد أن يكون الشيطان بينهما » ، أما رأى الأخير فيتلخص فى تلك العبارة المأثورة : « إن الخلاص من الخطيئة مثله مثل كل شىء طيب لا بد أن يكون نابعاً من الباطن وإلا نكون قد أجرمنا أكبر جرم فى طبيعة هذه الحياة » .

ويجب أن يكون لتهذيب الأخلاق ما لتثقيف العقول من مجال محدد ووظائف هامة : ففى حالة صغار الأطفال لا يمكن أن نسلم بأن نعهد لمدرس البيئة بأن يقتصر على إعداد المسرح ليمكن الطفل من إظهار نواحى نشاطه المختلفة ، كما يمد الطفل بممثلين يشتركون معه فى إخراج الرواية ويكون هؤلاء من أقرانه وأنداده ، بل نحن نعتقد أن المدرس بما له من بسطة فى العلم ونمو فى الشخصية يكون عاملا هاما ذا أثر فعال فى العقول التى يرعاها وذلك عن طريق القدوة والمثل الصالح ، لا عن طريق النصح والإرشاد ، وعلى يده يتعلم الطفل شتى الطرق ويتدرب على المواقف المختلفة ، كما ترتقى ميوله ومواهبه التى تميزه عن

الحيوان وتفرق بينه وبين الإنسان الهمجى الذى لم يتعهد بالرعاية والتهذيب . وليس هناك أدنى شك فى أن مثل المدرس العليا وقيمه الروحيه ستنتقل إلى تلاميذه ويستمدون منها المؤثرات التى ستوجه دوافعهم الاجتماعية وتصوغهم فى أشكال محدودة وطيبة .

وهكذا الأمر فيما يتعلق بمدرسى الكبار من الأطفال ، فهو وإن كان لا يستطيع تطبيق مبدأ تشكيل الأخلاق على الشباب ، لأن ذلك يتعارض مع ما عليه الشباب من عزة فى النفس وما يمتلكهم من الغرور ، فإنه بالرغم من ذلك يستطيع أن يستغل ما وهبه من مؤثرات توجيهية ، ومن إيحاء ناتج عن تفاوت فى السن واتساع فى المحيط العلمى ، وخبرة فى الحياة ، يستطيع أن يستغل ذلك كله فى التأثير على الأخلاق ، فأثر المدرس لا يمكن إنكاره فى توجيه الجو الأخلاقى فى المدرسة أو الفصل وذلك عن طريق التأثير فى قراءات التلاميذ ودراساتهم ، ولو أن تلاميذ اليوم وشباب المستقبل سيواجهون فيما بعد موجات الولاء والآمال التى تهدر فى محيط الحياة الخارجية ، إلا أن واجب المدرس يحتم عليه أن يتعلم هؤلاء الشباب عن طريق تأثيره معنى ذلك الولاء وأهمية تلك الآمال ، وذلك ليستطيعوا فيما بعد أن يشقوا الطريق الذى يريدونه ويستعدوا لتحمل المسئولية بالقدر الذى تسمح به سنهم . .

هذا ، وهناك مبدأ أخلاقى آخر لا يقل خطورة عن المبادىء السابقة ، وهو : أن عمق الأفكار الأخلاقية يتوقف إلى حد بعيد على مدى تعلمها عن طريق الخبرة ، ومدى استغلالها كمرشد فى أفعالنا ، وهنا فقط تظهر أهمية الحكم الذاتى الذى يتلخص فى إلقاء عبء حكم التلاميذ على عاتقهم ، وبهذا نتخلص من تلك النظريات الميتافيزيقية عن طبيعة الخير ومدى تأصلها فى الطبيعة البشرية .

ومبدأ الحكم الذاتى مبدأ هام جدير بالمدرس ألا يهمله . ويمكنه أن يقابل ما يصدر عن التلاميذ من أخطاء بصدر رحب ، وينتهز الفرص الطبيعية ليبين لهم عاقبة أعمالهم . فبالإضافة إلى واجب المدرس كمواطن فى المجتمع

المدرسى ، ذلك الواجب الذى يشترك فيه مع تلاميذه ، عليه مسئوليات أخرى لا يمكنه أن يتنصل منها : فعليه أن يراقب العمل المدرسى ويعمل على تسيير دولابه سيراً طبيعيا بعيداً عن عبث الشواذ ، وإذا ما هدد الخطر أركان المدرسة ولم يجد المدرس وسيلة إلى الإقناع الذى يحمى به عناصر الخير من الهبوط إلى الهاوية فعليه حينئذ ألا يتوانى عن التدخل بحزم ليحفظ على المجتمع خيره .

وليس هناك ثمة تناقض بين هذه النتيجة وبين المقدمات التى تقدمنا بها ما دام المدرس على ثقة بأنه يعمل لا كمستبد يحاول أن يوقف كل شخص عند حده ، ولكن كوسيط بعث به المجتمع الذى ينتسب إليه كما ينتسب إليه الجانى تماماً ، والذى يجب على كل منهما أن يظهر نحوه خالص فروض الولاء والاحترام. فالمدرسة حقيقة تاريخية يجب أن تعلو المجتمع الأكبر الذى لا تشغل منه أكثر من وظيفة عضو واحد .

المراجع

١ ــ التربية ، مادتها ومبادئها الأولية ترجمة الأستاذ صالح عبد العزيز

2. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
3. W. Boyd : Towards a New Education.
4. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Rugg and Shumaker : The Child Centred School.
6. A. Ferrier : The Activity School.
7. A. Hamaide : "The Decroly Class".
8. B. Russell : On Education.
9. Maria Montessori : The Montessori : Method.
10. N. Mac Munn. The Child's Path to Freedom.
11. H. Caldwell Cook : The Play way.
12. E.T. Bazlay. Homer Lane and the Little Commonwealth.

ب- طريقة منتسورى

نشأة طريقة منتسورى

يرجع الفضل فى انتشار طريقة منتسورى وظهورها فى ميادين التربية إلى الأحوال الاجتماعية التى كانت سائدة فى إيطاليا فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، ذلك أن تفاقم الشرور الاجتماعية التى انتابت الأحياء الفقيرة فى روما وضواحيها دفع بعض المفكرين إلى العمل على إزالتها ، وإنعاش الحالة الاقتصادية فى البلاد ، وكان من أهم المشروعات التى قامت لهذا الغرض مشروع إنشاء جميعة تسمى باسم « جمعية الإنشاء الحسن » ، وكانت هذه الجمعية تهدف إلى شراء مقاطعات شاسعة والعمل على استغلال موارد هذه المقاطعات على أحسن وجه ، وكانت الخيرات التى تدرها هذه المقاطعات تعود على الزراع الذين يعملون فيها ، وقد ظهرت الآثار الاجتماعية لهذا المشروع فأنقذ الكثيرين من غائلة الجوع وتحسنت الأحوال الاقتصادية للكثيرين ممن كانوا على وشك الإفلاس .

ثم ظهرت المشكلات الخاصة بالأطفال الذين هم فى سن تخول لهم دخول المدارس ، فكان هؤلاء الأطفال منطلقين على سجيتهم ، يلعبون كما يحلو لهم ، وكان من الطبيعى لهؤلاء الأطفال بحكم صغر سنهم وعدم تقديرهم للأغراض التى نشأت من أجلها الجمعية أن يتناولوا أبنيتها بالعبث والتخريب ، وحينئذ ظهرت فكرة صائبة فى ذهن الرئيس العام للجمعية وهى أن يجمع فى حجرة كبيرة جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة ، وأن يظلوا تحت إشراف معلمة خاصة قد خصصت لها حجرة فى منزل المقاطعة ، وكانت هذه الفكرة منشأ ما يسمى بمنزلة الطفولة "The house of Children"

وقد شجع رئيس الجمعية على الإقدام على هذه الفكرة ما أدركه من أنها

لن تتكلف من المصاريف أكثر مما كان يدفع فى ترميم ما يفسده هؤلاء حين كانوا يتركون على سجيتهم فيعبثون بما تصل إليه أيديهم .

وكان الهدف الأول الذى يرمى منزل الطفولة إلى تحقيقه هو أن يقدم لأبناء المزارعين والعمال الذين يضطرون إلى الغياب نهاراً عن منازلهم ، نفس الرعاية التى كانوا يلاقونها على أيدى آبائهم لو لم يكن هؤلاء منصرفين إلى أعمالهم ، ولم تكن الجمعية تتقاضى نفقات ، ولكنها كانت تصر على إرسال الأطفال فى السن المحددة . كما كانت تصر على نظافة الجسم والملبس ، وكذلك كان على الآباء تقديم فروض الاحترام للمشرفة ومساعدتها فى تربية هؤلاء الأطفال . وكان للمشرفة حق طرد الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة بوجوه قذرة أو ملابس ملوثة ، وكذلك الأطفال الذين يثبتون أنهم ليسوا أهلا للإصلاح بل دائماً يقعون فى المحظور ويرتكبون الأخطاء ولا يطيعون الأوامر.

فالحاجة الاجتماعية إذن هى التى أوجدت هذا النوع من المدارس ، وهى أيضاً التى أعطت الفرصة لظهور الدكتورة منتسورى وانتشار طريقتها فى ميادين التربية .

ذلك أنه فى أواخر سنة ١٩٠٦ عهد الرئيس العام للجميعة إلى الدكتورة منتسورى بتنظيم مدارس الأطفال فى مقاطعات روما . وكانت طريقة منتسورى هى الطريقة التى اتبعتها نتيجة لخبرتها وتجاربها السابقة فى ميادين التربية والتعليم .

ومنتسورى سيدة إيطالية ولدت سنة ١٨٧٠ واتجهت فى بداية حياتها اتجاها علمياً ؛ إذ التحقت بجامعة روما وحصلت على إجازة طبية سنة ١٨٩٤ . وقد التحقت ماريا منتسورى بعد ذلك ، كطبيبة مساعدة ، بمستشفى الأمراض العقلية بروما ، وفى أثناء اشتغالها بالطب هناك وجدت فى نفسها ميلا خاصاً لدراسة التربية ومعالجة ذوى العاهات وضعاف العقول من الأطفال ؛ ويتجلى ذلك الاتجاه فى عبارتها الخالدة « لقد اختلفت مع زملائى فعقيدتى أن الضعف العقلى يمثل فى أساسه مشكلة تربوية أكثر من أن يرجع إلى مشكلة طبية » .

ومنذ ذاك الوقت نجد أن منتسورى تنكب على قراءة كتب التربية .

وفى سنة ١٨٩٨ تتاح لها فرصة إلقاء إحدى المحاضرات فى مؤتمر التربية الذى عقد فى « تورين » عن تعليم ذوى العاهات العقلية وتصرح بأن مثل هؤلاء المرضى أشد احتياجاً إلى العلاج بأساليب التربية منهم إلى العلاج الطبى ، فيعجب بها وزير المعارف ويدعوها لإلقاء سلسلة من المحاضرات على المدرسين فى روما ، وبهذه الطريقة نجد أنها تضع أساساً لمدرسة جديدة لضعاف العقول من الأطفال هى مدرسة « أورتوفرنيكا » The Scuola Ortofrenica التى أشرفت على إدارتها .

ولقد تأثرت الدكتورة منتسورى فى آرائها الخاصة بتعليم ذوى العاهات العقلية من الأطفال ، بآراء كل من « إيتارد » و « سيجوين » وهما ممن كان لهم فضل الأولوية فى ميدان معالجة ضعاف العقول . وكان تأثرها بآراء « سيجوين » عظيماً جداً ، واستخدمت الكثير من أجهزته وزادت عليها الشىء الكثير ، واستطاعت أن تبتكر ابتكاراً عظيماً فى هذا الميدان . ولقد قضت منتسورى سنتين كاملتين (١٨٩٨ — ١٩٠٠) فى إدارة مدرسة « أورتوفرنيكا » مجربة طرق « سيجوين » فى تربية ضعاف العقول دون كلل ، واكتسبت فيهما خبرة تربوية واسعة كما يتجلى ذلك فى قولها : « إن هاتين السنتين اللتين قضيتهما فى التربية أولى مؤهلاتى العلمية فى التربية وأصدقهما » .

"The two years of practice are my first and indeed my true degree in pedagogy".

وقد أدى نجاحها فى هذا الميدان إلى اعتقادها أن هناك خطأ كبيراً فى طرق العاديين من الأطفال ، وقد زادت شهرتها وعظم صيتها عندما نجح أحد ضعاف العقول عندها فى امتحان شهادة عامة وكان نجاحه لا يقل فى نسبته عن نجاح غيره من الأطفال العاديين . ولقد أدهشت هذه النتائج التى وصلت إليها منتسورى الكثير من المربين . أما هى فقد كانت فى منتهى التواضع عندما ردت على هذا الإعجاب قائلة : « إن نجاح ضعاف العقول وقدرتهم على منافسة الأطفال العاديين إنما يرجع إلى عامل واحد فقط وهو أنهم تعلموا بطريقة مخالفة » .

"To me, she said,the boys from the asylums had been able to compete with the normal children only because they had been taught in a different way".

ومنذ ذلك الوقت بدأت منتسورى تفكر جديًّا فى تطبيق ذلك النوع من التربية والتعليم الذى استخدمته مع ضعاف العقول على العاديين من الأطفال .
عكفت منتسورى بعد هذا على الدراسة الجامعية والتحقت ثانية بجامعة « روما » وبدأت تدرس التربية التجريبية وعلم النفس التجريبى وأخيراً منحت منصب التدريس فى جامعة روما .

وفى سنة ١٩٠٦ عهد إلى الدكتورة منتسورى بالإشراف على تعليم أطفال الأحياء الفقيرة فى روما كما سبق أن ذكرنا . وفى سنة ١٩٠٧ فتحت أول مدرسة من ذلك النوع ، وأطلق عليها اسم « مدارس الأطفال » أو « بيوت الأطفال » "Casa dei Bambini" واهتمت منتسورى بثلاثة أشياء :

(ا) بصحة الأطفال

(ب) بالتربية الخلقية

(حـ) بالنشاط الجسمانى

وكان فى كل مدرسة من تلك المدارس مرشدة أو ناظرة ، وطبيبة وحاضنة ، وكانت تلك المدارس تقبل الأطفال ما بين سن الثالثة والسابعة ، وكان التعليم بالمجان . وتلا ذلك إنشاء مدارس من هذا النوع ليس فقط فى أنحاء روما بل فى بعض أجزاء إيطاليا مثل ميلانو ، ثم فى سويسرا الإيطالية ، فكانت تجربة اجتماعية تربوية شائقة أدخلتها منتسورى فى ميدان حياة الطفولة : « إن فحوى تجاربى البيداجوجية تتمثل فى بيوت الأطفال ، إذ أنها عبارة عن نتائج سلسلة محاولاتى التى قمت بها فى ميدان تربية الأطفال الصغار مضافاً إليها طرق استعملتها من قبلى مع ضعاف العقول » .

There lies the significance of my pedagogical experiments in the "Children's houses : it represent the results of a series of trials made

in the education of young childern with methods already used with deficients''.

والفكرة التى أوحت إلى منتسورى بطريقتها هى : « أن الطفل ما هو إلا جسم ينمو ونفس تتكون ، وهاتان الخاصتان ترجعان إلى شىء واحد هو الحياة نفسها ؛ لذلك يجب علينا ألا نشوه أو نخنق هذه القوة الغامضة ، وعلينا أن ننتظر ولا نتعجل ظهورها ، ولنعلم أن فى نجاح أحدهما نجاح الآخر » . ولم يمض عام واحد حتى عرف اسم منتسورى وذاع صيتها فى جميع أنحاء العالم . ومن إيطاليا انتقلت طريقة منتسورى إلى سويسرا ومنها إلى الأرجنتين . وبدأت تجد من يدافع عنها وعن طريقتها فى الولايات المتحدة سنة ١٩١٠ وفتحت فرنسا أبوابها لطريقة منتسورى وقبلتها فى مدارسها سنة ١٩١١ ، ووصلت إلى إنجلترا سنة ١٩١٣ حيث بدأت الحماسة تدب وبدأت تتكون « جمعية منتسورى للمملكة المتحدة » .

The Montessori Society for the United Kingdom.

وفى السنوات التالية قامت بإلقاء سلسلة من المحاضرات فى عدة مدن بالولايات المتحدة بأمريكا . وفى سنة ١٩٢٠ ظهر للدكتورة منتسورى كتابان هما :

١ – كتاب « الطريقة الراقية لمنتسورى »

The advanced Montessori method

٢ – وكتاب « المادة التعليمية لتربية الأطفال من سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة » .

The Didactic material for the children from 7 to 11 years.

ومفتاح طريقة منتسورى إذن يمكن العثور عليه فى الطريقة التى كانت تتبعها فى تربية ذوى النقص . والواقع أن ما أدخلته منتسورى على طريقتها من تعديلات لتلائم تربية الأطفال العاديين لم يغير من جوهر طريقتها فى تدريب ذوى النقص تغييراً كبيراً .

تربية ذوى النقص عند منتسورى

لما كانت طريقة منتسورى تهدف أصلا إلى تربية ذوى النقص العقلى فإن القانون الأول لهذه الطريقة يقول : إن مخاطبة عقلية مثل هذا الطفل يجب أن تكون فى مستوى أقل مما لو طبق هذا على طفل عادى . وعلى هذا فنحن فى احتياج إلى استخدام حواس الطفل أكثر من عقله ، ولذلك كان الاهتمام بتدريب الحواس عند منتسورى فى المقام الأول . وتقول منتسورى : إن حاسة اللمس هى أهم الحواس ، بل إنها تهيمن على باقى الحواس وهى إلى جانب ذلك من الحواس التى تلاقى تطوراً كبيراً فى السنين الأولى من حياة الطفل ، فهى إن أهملت فى هذا الطور فقدت الكثير من قدرتها الوظيفية بعد ذلك ، وقد كان الاهتمام الذى وجهته منتسورى إلى حاسة اللمس عظيماً إلى الحد الذى جعل بعض مؤرخى التربية يسمون طريقتها بطريقة « التعليم باللمس » .

على أن هذا لا يجوز أن يؤدى بنا إلى الاعتقاد بأن طريقة منتسورى كانت ترتكز على أسس فسيولجية ، صرفة ، إذ الواقع أنها كانت تقوم على أهم الأسس السيكولوجية التى تقوم عليها التربية الحديثة . فالدكتورة منتسورى تصر على مراعاة التطور العقلى للطفل ومراعاة ميوله وفى ذلك تقول : « يجب أن نهتم بالتربية التى تؤدى إلى إشباع خبرة الطفل . والطفل يمر بلحظات نفسية يكون استعداده العقلى فيها لتقبل المعلومات قويا فإذا نحن تركنا هذه اللحظات تمر هباء ، فمن العبث أن نحاول إعادتها ، إذ يكون الوقت المناسب قد مضى » . ثم تقول : « إن الطفل إذ لم يستطع أن يقوم بعمل ما أو أن يتذوق حقيقة ما فيجب على المدرسة ألا تصر على إرغامه على ذلك ، بل يجب أن تفرض أن هذا العمل قد جاء قبل أوانه وعليها أن تنتظر الدلائل التى تثبت أن الحاجة إلى هذا العمل قد أصبحت ماسة » .

ومن مظاهر مراعاة الدكتورة منتسورى للتطور العقلى للطفل أنها لا تقر العمل حسب جدول دراسى موافق عليه من السلطات ولكنها تعترف بالفترات

التى يجد فيها الطفل نفسه ميالا إلى إشباع ميوله ، وعلى هذا نجد فى مدارس منتسورى طفلا يشتغل بلا انقطاع فى عمل انتقاه هو لنفسه ، فهو لذلك لا يبدى تذمراً ولا تأففاً . وما دام الطفل سيختار لنفسه نوع العمل أو الموضوع الذى يكون موضع دراسة فإن الدكتورة منتسورى تقول : إن الجوائز فى هذه الأحوال لا داعى لها ؛ فهى لا تقر مبدأ العقوبة أو منح الجوائز المادية للمتفوقين ، ولذا رفضت ذلك من مدارسها رفضاً باتا ، وكيف تبقى على مبدأ آمنت بأنه كفيل بتدهور مستوى النفس البشرية ، فهذه ليست بواعث طبيعية ، بل قسرية ، وإذ وقعنا فيها كان مثلنا كمثل الفارس الذى يقدم لجواده قطعة من الحلاوى ليشجعه على الجرى ، أو سائق العربة الذى يلهب ظهر جواده بالسوط ليلبى نداءه ، وشتان بين الجواد فى كلتا الحالتين ، وبين جواد آخر يمرح حرًّا طليقاً فى بيئة طبيعية .

فمجرد شعور الطفل بأنه بلغ ناصية الأمر فى موضوع ما أكبر جائزة يمكن أن ينالها إذ أن « تقدمه الشخصى وشعوره بهذا التقدم هما سبب سروره الحقيقى ، وربما يكون سروره الوحيد » . بل إن اختيار الطفل للموضوع الذى يميل إليه وانكبابه عليه يحقق غرضاً تربوياً هامًّا ، وهو أن النظام سيكون محفوظاً إلى حد بعيد . وقديماً كانت تلهث المشرفة على منازل الأطفال ويبح صوتها ويتصبب العرق من جبينها ، كل ذلك فى محاولات غير مجدية لضبط النظام ومنع أى حركة قد يقوم بها الطفل . فالمادة التى يتناولها الطفل بالدراسة وشوقه لتتبع أسرار هذه المادة هى فى حد ذاتها — فى نظر منتسورى — خير ضابط للنظام .

وتفسر الدكتورة « منتسورى » كلمة « النظام » تفسيراً يخالف التفسير التقليدى الذى كان يصر على ألا يأتى الطفل بحركة ما فهى تراعى حاجات الطفل السيكولوجية فى هذه الفترة ، وتعترف بحب الطفل للحرية فى هذه السنوات الأولى من حياته ، فمن العبث إذن أن تكبت هذه الحرية وتقيد حركة الطفل باسم النظام الذى لاطائل تحته ، وإنما ترمى طريقة منتسورى

إلى إعطاء القدر الكافى من الحرية للطفل ، وفى هذا القدر الكافى تمش مع النمو الذاتى له ، كما أن فيه من الحرية ما يسمح له بالحركة فى أرجاء الحجرة ، وكل من يزور أى مدرسة تسير على طريقة منتسورى يدهش لنظام الأطفال هناك ، فهناك بالتقريب أربعون طفلا فى سن تتراوح بين الثالثة والسابعة ، وكل مكب على عمله ، فأحدهم منهمك فى عمل خاص بالحواس ، وآخر يجد فى حل مسألة حسابية ، وثالث يكتب الحروف ، ورابع يرسم ، وبعض هؤلاء الأطفال يجلسون على مقاعد ، والبعض الآخر جالسون على الأبسطة .

تلك هى الأسس السيكولوجية التى بنت منتسورى طريقتها عليها ، وإذا ما انتقلنا من مرحلة اعتبار الأسس السيكولوجية إلى طرق تطبيقها نجد أن هذه الطرق تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

١ — التمرينات للحياة العامة العملية .

٢ — التمرينات لتربية الحواس .

٣ — التمرينات التعليمية .

أولا — تمرينات من الحياة العملية

وهذه تشتق معظم أصولها من فكرة منتسورى عن الحرية ، فالحرية كما تراها منتسورى تستلزم أن يكون المرء مستقلا بنفسه بقدر الإمكان وأن يقوم بأداء ما تتطلبه مشاكل الحياة بنفسه ، وعلى هذا ففى منازل الطفولة يتعلم الأطفال كيف يغسلون أيديهم مستعملين فى ذلك أحواضاً صغيرة واطئة ، كما يتعلمون تنظيف الأظافر مما قد يعلق بها من أوساخ ، وكذلك تنظيف الأسنان ، وكذلك يقوم الطفل بخلع ملابسه ولبسها بنفسه . ولتمرين الطفل على ذلك تستخدم أجهزة خاصة مكونة من إطارات خشبية وفوقها قطع من القماش أو الجلد وهى مربوطة بأزرار ومفاصل أوتوماتيكية ، وبعد عدة تمرينات فى فك وربط قطع القماش بالأنواع المختلفة للأربطة يجد الطفل نفسه قد اكتسب مهارة تجعله قادراً على لبس وخلع ملابسه بنفسه ، وهذا يدخل الكثير من

السرور على الطفل إذ يشعر أنه قد امتلك ناصية الأمر وأنه قد أصبح قادراً على مباشرة بعض أموره بنفسه .

وتذهب منتسورى بفكرة إعطاء الطفل الحرية الكافية إلى حد أنها لا تقر بقاء الأطفال أمام قماطر مثبتة ، تلك القماطر التى تطلق عليها منتسورى أدوات العبودية Instruments of Slavery وعلى ذلك فهى تستعيض عن هذه بأخرى غير مثبتة صغيرة الحجم بحيث يسهل على الأطفال نقلها من مكان إلى آخر بلا ضوضاء ، إذ أن هذه القماطر مجهزة بكيفية تضمن معها إحداث أقل ضوضاء ممكنة ، وتقول منتسورى : إن هذه الطريقة لا تمنح الأطفال جزءاً من الحرية فحسب ، ولكنها إلى جانب ذلك تكسبهم مهارة ومراناً على وضع الأشياء فى أماكنها .

وقد أعدت منتسورى عدة تمرينات رياضية منظمة لكى تنمى فى الطفل حركاته العضلية ، وهى لا توافق على تمرين الأطفال بالتمرينات الرياضية المعدة للبالغين فتقول : « نحن مخطئون إذا اعتبرنا الأطفال من ناحية الاستعداد الجسمانى رجالا صغاراً ، إذ أن لهم مميزات خاصة بهم » ، ولذلك فكرت منتسورى فى إعداد عدة تمرينات رياضية خاصة بالأطفال مراعية فى الوقت نفسه حركات الطفل التلقائية والحاجات التى تتطلبها حياتهم فى السنين الأولى ، ومن هذه التمرينات تلك التى كان الأطفال يقومون بها لتعلم صعود ونزول السلالم ، وكانت هذه التمرينات تجرى على سلالم صغيرة تتناسب وأحجام الأطفال .

ثانياً — تمرينات خاصة بتدريب الحواس

وتعد منتسورى أجهزة خاصة لتدريب الحواس ، ويلاحظ أن غرض منتسورى من تدريب الحواس يختلف كل الاختلاف عن الغرض الذى يهدف إليه علم النفس التجريبى فى الوقت الحاضر ، فعلى حين أن علم النفس التجريبى يهدف إلى قياس الحواس كانت الدكتورة منتسورى ترمى إلى تدريب هذه الحواس وشحذها .

وكانت فكرة تدريب الحواس فى بادئ الأمر منشؤها تعويض الأطفال المصابين بالنقص العقلى عن نقصهم ، فلما فكرت منتسورى فى تطبيق هذه الطريقة على الأطفال العاديين رأت إدخال بعض التعديلات عليها ، فقد لاحظت أن ثمة أوجه خلاف بين الطفل ذى النقص والطفل العادى ، فعلى حين يبدى الأطفال العاديون سروراً عميقاً فى تكرار التمرينات التى يقومون بأدائها صحيحة ، نجد أن الأطفال ذوى النقص لا يستهويهم هذا ، بل هم يقومون بأداء التمرين كمجرد واجب ولا يظهرون أى رغبة فى تكراره ، والطفل ذو النقص يحتاج إلى التصحيح حين يخطئ على حين أن الطفل العادى يفضل أن يصحح لنفسه بنفسه ، وتلخص منتسورى هذه الفوارق حين تقول : « إن مجرد شعور الطفل ذى النقص بأنه يقوم بهذه التمرينات ليعوض نقصه يجعل هذه التمرينات بغيضة لديه » .

وقد سبق أن أشرنا إلى أن منتسورى كانت تعلق أهمية كبرى على حاسة اللمس ولعل الذى دعاها إلى ذلك نجاحها فى التجارب التى أجرتها على الأطفال العمى ، فقد استطاع هؤلاء الأطفال أن يميزوا الكثير عن طريق حاسة اللمس . وقد بهرت هذه النتائج منتسورى فرأت أنه من الخير إجراؤها على الأطفال العاديين فكانت تعصب عيونهم وتكلفهم تمييز الأشياء عن طريق اللمس « وكان هذا يزيد من حماسة الأطفال فى أداء تمريناتهم » ، على أن اهتمام منتسورى بالحواس لم يكن مقصوراً على حاسة اللمس وإنما تناول الحواس الأخرى ، وكانت الأجهزة المستعملة فى تدريب الحواس تشبه إلى حد كبير الأجهزة المستعملة الآن فى معامل علم النفس . فلإدراك الحجم تستخدم أسطوانات خشبية مختلفة الأطوال والأقطار ، ولإدراك الأشكال تستخدم أشكال هندسية مختلفة مرسومة على ورق أو مصنوعة من الخشب . ولتمييز الوزن تستعمل كتل صغيرة متشابهة فى الحجم والشكل ولكنها تختلف فى الوزن ، ولإدراك اللمس تستعمل مسطحات على درجات مختلفة من النعومة والخشونة وهكذا . وكذلك يعتاد الطفل التمييز بين الألوان بأن تعرض عليه قطع من الصوف مختلفة الألوان .

كيفية سير الدرس

أخذت منتسورى عن « سيجوين Seguin » فكرة تقسيم الدرس إلى ثلاث خطوات :

(أولا) ربط المدرك الحسى باسم الشيء . فمثلا حين يرى الطفل لونين مختلفين وليكونا الأحمر والأزرق يقرن اللون بمحسوس ، فيعرض على الطفل قطعة من الطباشير الأحمر مثلا وأخرى من الطباشير الأزرق .

(ثانيا) معرفة الشيء إذا ما ذكر اسمه فيسأل المدرس الطفل أن يعطيه قطعة الطباشير الحمراء أو الزرقاء .

(ثالثا) استرجاع الاسم الخاص بالشيء فيسأل الطفل : ما هذا ؟ فيجيب : هذا أحمر أو أزرق .

وتستخدم منتسورى طرقاً مشابهة لهذه فى تنمية حواس اللمس عند الأطفال لكى يميزوا الأوزان ودرجة الحرارة .

ولقد أضافت منتسورى لهذه الخطوات الثلاث تجارب أخرى يقصد بها أن يكتسب الطفل القدرة على التفرقة بين المؤثرات المتدرجة فيطلب إليه التمييز بين الألوان المختلفة وقد تصل هذه الألوان إلى ٦٤ (أربعة وستين لوناً) .

وتلعب التمرينات الخاصة بتنمية حاسة إدراك الشكل دوراً هاما فى نظام منتسورى إذ أن هذا يؤهل الطفل إلى التفرقة بين الأشكال المختلفة . وتبتدئ هذه التمرينات بأن يطلب إلى الطفل وضع أشكال خشبية فى مواضع مخصصة لها أو وضع هذه الأشكال متجاورة لتكوين شكل هندسى خاص . وحينما يحاول الطفل أن يضع هذه القطع فى الأماكن المخصصة لها فإنه لا يستخدم حاسة البصر فقط بل يستخدم حاسة اللمس وحواس العضلات ، فهو يدرب على أن يمرر الأصبع الأصغر لليد اليمنى حول محيط القطعة ويكرر هذا حول محيط المسافة التى سيضع فيها القطعة ، وقد لاحظت منتسورى مراراً أن الطفل

الذى لا يستطيع أن يتعرف على الشكل بمجرد النظر إليه يستطيع أن يفعل هذا باستخدام حاسة اللمس .

ثم ينتقل الطفل إلى تمرينات أخرى يستخدم فيها حاسة النظر فقط فيطلب إليه أن يتعرف على الأشكال الخشبية الملموسة وأن يضاهيها بمثيلات لها مرسومة على الورق .

وبمثل هذه التمرينات يعرف الأطفال الأشكال المختلفة كالدوائر والمثلثات والمستطيلات ، وإذ دعت الحاجة فلا مانع من أن يعرف الأطفال هذه الأسماء ولكن لا يصح أن نعطى أى تحليل لهذه الأشكال ولا أن تذكر أبعادها وزواياها لأن المقصود من الدرس تدريب حواس الطفل وليس تلقينه مبادئ الهندسة .

ثالثاً — التمرينات التعليمية

كان النجاح الذى لاقاه تطبيق الطريقة التعليمية للقراءة وللكتابة عند منتسورى أثر عظيم فى تحبيب هذه الطريقة إلى المربين ، ولكن يلاحظ أن هذه التمرينات لم تكن تحتل المكان الأول فى طريقة منتسورى بادئ الأمر ولكن النتائج الباهرة التى أحرزتها هى التى جعلت لها هذا المكان .

وطبقاً لهذه الطريقة يأتى تعليم الكتابة أولا ثم تعليم القراءة ، وتقول منتسورى : « إنه فى الأطفال العاديين يمكن تدريب العضلات وتشكيلها بسهولة ولهذا فالمقدرة على الكتابة سهلة جداً فى هذه السن وليس الحال كذلك فى القراءة التى تحتاج إلى الكثير من التعليمات كما تحتاج إلى درجة كبيرة من التقدم العقلى فالقراءة قبل كل شىء تكييف الصوت على شكل مقاطع حتى تكون كلمات ذات معنى ، والقراءة عمل عقلى صرف ، بينما فى الكتابة يترجم الطفل الأصوات إلى علاقات مادية ويؤدى عدة حركات عضلية وبهذا كانت الكتابة أسهل على الأطفال وأحب إلى نفوسهم .

تعليم الكتابة عندمنتسورى

لاحظنا أن منتسورى تقيم طريقتها على أسس سيكولوجية مراعية فى ذلك قدرات الطفل واستعداداته فى تلك السن ، وهى فى تعليم الكتابة تحقق وجهة النظر السيكولوجية أيضاً . ويظهر هذا فى قولها : « المهم أن نفحص الفرد وهو يكتب لا الكتابة نفسها أى نفحص الشخص لا العمل نفسه » .

على أن طريقة تعليم الكتابة التى تقترحها منتسورى نشأت فى بادئ الأمر من تجربة لتعليم الخياطة أجريت على فتاة كانت تقاسى نقصاً عقليا . فقد لاحظت منتسورى أن نسيج الحصر قد أكسب هذه الفتاة مرونة يدوية استطاعت بفضلها أن تقوم بالخياطة مع العلم بأنها لم تكن تستطيع ذلك قبلا ، فاستخلصت منتسورى من ذلك أن « الحركات التمهيدية يمكن أن تستمر وتتحول إلى حركات ميكانيكية ، ولا يأتى هذا بتكرار التمرينات الخاصة بالعمل نفسه ولكن بتكرار التمرينات الممهدة له ، ويستطيع الأطفال أن ينتقلوا إلى العمل الرئيسى وأن يقوموا بأدائه دون أن يكونوا قد مارسوا هذا العمل من قبل » .

وتعليم الحروف فى طريقة منتسورى يشابه تعليم الأشكال ، فكما أن الأطفال يتعلمون تمييز الأشكال الهندسية عن طريق اللمس أولا ثم عن طريق النظر ، كذلك نجد منتسورى تنصح باتباع هذه الطريقة فى تعليم الحروف ، فتصنع الحروف من خشب أو من ورق مقوى ، ويلمس الأطفال هذه الحروف ويتعلمون أسماءها الواحد تلو الآخر أثناء عملية اللمس ، فإذا أجاد التلاميذ هذا الدور الأول من التمرين فإنهم يجدون لذة كبيرة فى التعرف على الحروف عن طريق اللمس (أى وعيونهم مقفلة) وبذلك يتعلم الأطفال الحروف عن طريق اللمس ، ثم ينتقلون إلى التعرف عليها عن طريق البصر فتعرض عليهم الحروف مكتوبة على الورق ، وهنا تأتى المرحلة الثانية من مراحل تعلم الكتابة وهى تعلم الحروف عن طريق حاسة النظر .

ويتعلم الأطفال مخارج الأصوات للحروف فى نفس الوقت . والطريقة المتبعة هنا تتلخص فى الخطوات الثلاث السابق ذكرها ، فيتدرب الأطفال على تحليل الكلمات المنطوقة إلى أصواتها ، فإذا أجادوا ذلك فقد حان ميعاد القراءة ، وتصف منتسورى محاولتها الأولى فتقول : « فى يوم من أيام ديسمبر الجميلة حينما بزغت الشمس من خدرها مرسلة أشعتها القرمزية على الكون ، وكان الجو كالربيع صعدت إلى السطح مع الأطفال ، وكانوا يلعبون بحرية تامة ، وكنت جالسة بجوار مدخنة ، وقد تجمع حولى عدد منهم ، فناديت طفلا فى الخامسة وطلبت إليه أن يرسم صورة للمدخنة ، وأعطيته قطعة من الطباشير فنهض فى التو ورسم رسما كروكيا لهذه المدخنة على سطح المنزل، وكما هى عادتى مع الأطفال شجعته وامتدحت عمله فنظر الطفل إلىّ باسماً ووقف لحظة قصيرة كما لو كان على وشك أن يعبر عن عميق سروره ، وبعد هذا اندفع قائلا : « أنا أستطيع الكتابة — أنا أستطيع الكتابة » ثم ركع على ركبتيه ثانية وكتب على السطح كلمة " يد " وزاد حماسه فكتب " مدخنة " ثم " سطح " وبينما هو يكتب كان يردد صائحاً : « أنا أستطيع الكتابة — أنا أستطيع الكتابة » ولقد لفتت صيحاته أنظار زملائه فالتفوا حوله شاخصين بأنظارهم إلى ما كان يعمله فى دهشة واستغراب ثم صاح اثنان أو ثلاثة من الأطفال : « اعطنى قطعة الطباشير . إننى أستطيع الكتابة أيضاً » ، وبدأ الأطفال فى الكتابة مبتدئين بكلمات أولية مثل " يد " و" مدخنة " . . . إلخ ، ثم تملك الأطفال الفرح فأخذوا يكتبون فى كل مكان ، حتى لقد نقشوا السطح الذى كنا نسير عليه ، وقد علمت مما كان يقصه الأطفال أن هذه كانت حالتهم فى المنازل ، ولكى تحافظ الأمهات على أثاث المنزل الذى كان الأطفال لا يفتأون يكتبون عليه اضطررن إلى تقديم هدايا من الورق ، وأقلام الرصاص لأطفالهن ، ولقد أحضر لى أحد الأطفال كراسة صغيرة وقد ملأها كتابة ثم علمت من أمه فيما بعد أن الطفل كان يكتب طول النهار وشطراً طويلا من الليل وأنه كان يذهب إلى مرقده والورق والقلم فى يده » .

تعليم القراءة عند منتسورى

تصر الدكتورة منتسورى على عنصر الفهم فى القراءة ، بل إنها ترفض أن تعطى اسم القراءة لأى شىء خلاف هذا . وكما أن الكتابة ليست مجرد نقل الحروف والأسطر التى أمام الطفل ، كذلك القراءة عبارة عن تفهم الفكرة من الرموز المكتوبة ، وتقول منتسورى : إن عنصر الفهم هام فى القراءة لأنه بدونه لن يستطيع الطفل أن يضع التشديد فى مواطنه المناسبة .

وتبتدئ دروس القراءة بأسماء الأشياء المعروفة أو الموجودة فى الحجرة ، وهذا يسهل على الطفل عملية القراءة فهو يعرف مقدماً كيف ينطق الأصوات التى تكون الكلمة . وتكون الخطوات كما يلى :

يعطى الطفل بطاقة قد كتب عليها اسم الشىء فيكون عمله مقصوراً على ترجمة العلاقات المكتوبة إلى أصوات فإذا قام بذلك بكيفية مرضية فليس على المرشدة إلا أن تقول : «أسرع قليلا» . فيقرأ الطفل بسرعة أكبر وتتكرر هذه العملية عدة مرات ، وقد لا تكون الكلمة مفهومة لدى الطفل فى بادئ الأمر نظراً لتقطع مقاطعها ولكن عندما يقرؤها الطفل بالسرعة المناسبة (تحت إشراف المرشدة) تذهب الكلمة إلى بؤرة الشعور مباشرة ، فإذا تم ذلك يضع الطفل البطاقة بجوار الشىء الذى تحمل اسمه هذه البطاقة ثم ينتقل الأطفال إلى قراءة الجمل فتكتب الجمل التى تصف الحركات أو التى تتضمن الأوامر على قطع من الورق ، ويختار الأطفال من هذه ويقومون بأداء ما يطلب إليهم عمله فيها ، ويجب أن يلاحظ أن الطفل لا يقرأ هذه الجمل بصوت مرتفع فهدف القراءة الأول أن يكتشف الطفل المعانى من الرموز المكتوبة .

ويمكن الحكم على مدى نجاح هذه الطريقة مما ترويه منتسورى نفسها : « لقد أدهشنا طفل فى سن الرابعة كان يربى فى منزله على وتيرة خاصة . كان والد الطفل مستشاراً وكان يتلقى رسائل كثيرة ولقد كان يعرف أن ابنه علم بطرق تسهل عليه القراءة والكتابة ، ولكنه لم يكن يعبأ بهذا كثيراً ولعله

لم يكن يثق فى هذه الطرق، وذات يوم بينما كان الأب جالساً يفحص بعض خطاباته وكان الطفل يلعب بجواره دخل الخادم ووضع على المنضدة عدة خطابات كانت قد وصلت فى تلك اللحظة ، فتناولها الطفل وأخذ يقرأ عنوان كل خطاب فأذهل ذلك والده . واقتنع بفاعلية الطرق التى تعلم بها ولده » .

تعليم الحساب عند منتسورى

تستخدم منتسورى فى تعليم الأطفال الأعداد ما يسمى بطريقة السلم الطويل ، وهذه عبارة عن مجموعة من عشرة حبال ؛ طول الأولى متر واحد ، والأخير طوله ديسيمتر ، وتقل الحبال التى فى الوسط بالتدريج ، حتى تثبت هذه الحبال من طرفها وكونت سلماً تسميه منتسورى بالسلم الطويل . وتقسم الحبال إلى أجزاء ديسيمترية وتنقش المسافات على الحبال بالأزرق والأحمر ، على التوالى ،وتستخدم هذه الحبال فى تمرينات الحس لتعويد الأطفال التمييز بين الأطوال ، وتخلط هذه الحبال فى هذه التمرينات وترتبها المرشدة طوليا موجهة انتباه الطفل إلى الحقيقة التالية وهى أن السلم الذى يكون بهذه الكيفية أو تلك ذو لون واحد فى كل طرف ، ويسمح للطفل بعد ذلك أن يبنى هذا السلم بنفسه .

وإذا ما تمرن الطفل على ترتيب الحبال طوليا يطلب إليه أن يعد الأقسام الحمراء والزرقاء مبتدئاً بأقصر حبل ثم يعطى أرقاماً لكل حبل على سبيل التسمية فيستطيع الطفل أن يقول إن الحبل رقم (١) يحتوى على كذا وحدة من الوحدات الحمراء ، وكذا وحدة من الوحدات الزرقاء ، وهكذا فى باقى الحبال . وبذلك يتعلم الطفل مبادئ الجمع .

ولقد ابتدعت الدكتورة منتسورى أجهزة مختلفة لتعليم القواعد الأربع الأصلية بطريقة حسية يقبل عليها الأطفال بشغف فيتعلمون أثناء اللعب مايعجز عن تعليمه لتلاميذه مدرس الحساب بالطريقة التقليدية . ويستمر الأطفال فى استخدام الأجهزة التى تعلم الحساب متدرجين من البسيط إلى الصعب حتى يتمكنوا من استخراج الجذر التربيعى والتكعيبى للأعداد .

نقد طريقة منتسورى فى التربية والتعليم

لطريقة منتسورى حسنات كما أن لها عيوباً ، ولعله من الإنصاف أن نذكر المحاسن إلى جانب العيوب .

والحسنة الأولى التى لا بد أن نقف عندها هى مشكلة الحرية والنظام وأثرها فى التربية والتعليم والاقتراحات التى قدمتها منتسورى حلا لهذه المشكلة ، فإذا ما رجعنا إلى الوراء فى تاريخ التربية ، نجد أن الطفل قد مر بعصور مظلمة حقا حين كان يجلس على المنضدة المثبتة لا يتحرك يمنة أو يسرة فإذا فعل ذلك قرع بالعصا ، ثم تطورت الأمور شيئاً فشيئاً إلى أن جاء روسو الذى نادى بحرية الطفل ، ولكن منتسورى نادت بالحرية وبتنظيم هذه الحرية وتوجيهها فى القنوات أو الاتجاهات المثمرة ، وبذا مهدت للأطفال السبيل إلى إظهار فرديتهم وذاتيتهم ، لأن الفردية لا تظهر إلا إذا كان الشخص حرًّا ، وبناء على هذه العقيدة نجد الأطفال فى منازل الطفولة متمتعين بقسط وافر من الحرية يسمح لهم بنمو شخصياتهم ، ومع هذه الحرية نجد أن الأطفال يعيشون فى هدوء وسلام ، ويلاحظ أن الحرية عند منتسورى لا تتخذ مدلولها الواسع فتكون مجرد ترك الحبل على الغارب ، فهذه حرية موجهة لصالح الطفل وصالح الأطفال الذين يعيش معهم ، يقصد بها أولا وقبل كل شىء أن يعتمد على نفسه كلما أمكن ، فالطفل الحر فى نظرها هو الذى يعتمد على نفسه ولا يلجأ للغير ، كذلك تفسر منتسورى الحياة على أنها النشاط الحر ، وهى ترى أن نمو الجسم والعقل لن يتم إلا إذا تركنا قوى الأطفال وغرائزهم وميولهم مقيدة . وعلى هذا نجد الأطفال فى منازل الطفولة يتنقلون بكراسيهم الصغيرة ليجلسوا حيث يحلو لهم الجلوس يتحركون ويتعلمون ويلعبون بكامل حريتهم ، والطفل فى تعلمه ولعبه يسير وفقاً للسرعة التى تسمح بها قواه الخاصة فى الحركة والإدراك . فالأطفال إذن لا يتعلمون مجتمعين بل كل يعمل بمفرده مستقلا عن الآخرين وهم لا يجتمعون إلا فى الدروس

التى تتطلب اجتماعهم كالموسيقى والغناء والرقص . وفى الواقع أننا لا نجد فى مدارس منتسورى تعليماً بالمعنى الذى ألفناه فى التعليم على يد مدرسين يتحكمون فى التلاميذ ويملون عليهم إرادتهم بل يقتصر عمل المدرس على الإرشاد والتوجيه فحسب . فحرية الطفل وتعويده الاعتماد على النفس وتشجيع ذاتيته من المميزات الأولى التى يجب أن يتذكر عن طريق منتسورى .

والنقطة الثانية الجديرة بالبحث هى الخاصة بتربية الحواس ، وأساس نظرية منتسورى أن الحواس هى الطريق إلى العقل والاستنتاج وهى فى ذلك تتفق مع روسو الذى قال : « إن الحواس نوافذ المعرفة » .

Our first reasoning is sensuous.

فتدريب الحواس لازم لتقوية العقل والقدرة على الاستنتاج وقد ذهبت منتسورى إلى أن تدريب الحواس يمكن أن يحقق عن طريق أجهزة خاصة عرضنا لها فى مكان غير هذا . وتقول الدكتورة منتسورى إن تدريب الحواس أمر هام جدا من حيث إنه يعد الطفل إعداداً مهنيا خاصا ، فالذى يقوى من حاسة النظر عنده يصح أن يكون رساماً بارعاً فى المستقبل ، وكذلك الذى يربى حاستى السمع ودقة الملاحظة قد يكون فناناً بارعاً أو موسيقيا فذًّا .

وعلى رغم التسليم بأهمية تدريب الحواس نلاحظ أن الأجهزة التى استعملتها منتسورى فى هذا الغرض مملة وجافة إلى حد بعيد برغم محاولات منتسورى المتعددة لإبعاد هذا الملل عن الأجهزة . فلا شك أن الطفل الذى يعيش طول يومه مميزاً بين أطوال مختلفة لحبال أو أحجام مختلفة لقطع خشبية ، أو لأصوات لا أثر للنغم الموسيقى فيها ؟ لا شك أن طفلا كهذا سيعتريه السأم بسرعة ، ولا شك أن هذا الطفل لو وجه إلى الاشتراك فى مباراة لكرة القدم أو كرة السلة سيقبل على هذه المباراة بشوق أكثر وسرور أعمق وهو فى الوقت ذاته سيبذل نشاطاً حركيا أكثر

ومن الإنصاف أيضاً أن نقول إن النظام المنتسورى فى تطور مستمر ، وإنه من التسرع أن نصدر عليه نقداً نهائيًّا . وقد لاحظت منتسورى بعض

أوجه النقص فأدخلت الرقص وعمل التماثيل من الطين ، على أن النظام لا يزال موضع نقد فى أنه يهمل تربية الحاسة الأدبية وإخصاب الخيال ، وعلى منتسورى أن تدافع عن نفسها ضد هذا الانتقاد فى قبولها قانون التطور فى التعليم فهى تقول : « يتبع الطفل الطريق الطبيعى لنمو البشر كله » ، ويفسر هذا على أساس أن الطور البدائى فى حياة الإنسان كان طوراً عمليا فكان النشاط الحركى يحتل المكان الأول ، ولم يكن للنشاط الأدبى شأن يذكر ، وما دام تطور الطفل صورة مصغرة لتطور البشرية ، فإنه يتعين علينا أن يكون هذا التطور ممثلا لأصله فيكون النشاط الحركى فى حياة الطفل بارزاً على النشاط الأدبى ، هذا هو الاعتذار الذى يمكن أن يفسر على أساسه إهمال منتسورى للناحية الأدبية ، ولكن هذا لا يعفيها من النقد لهذا الإهمال .

وبينما يصح لنا أن نعتقد أن منتسورى كانت مخطئة حينما أهملت الناحية الخيالية فى تربية الطفل ، وحينما ظنت أن الحقيقة شىء وأن الخيال شىء آخر مناقض للحقيقة وأنه لا يمكن الجمع بينهما ، حينما نأخذ على منتسورى هذا النقص يجب ألا نغفل عن الخطأ الذى يقع فيه الطرف الآخر الذى يغرق فى اتخاذ القصص الخرافية وسيلة لتنمية الخيال ، فلاشك أن كثرة القصص الخيالية ضارة بمعنوية الطفل الذى يحسن أن يعيش فى عالم الواقع أكثر من عالم الخيال ، فالطفل معروف بجموح خياله ، وقد تؤدى كثرة سماعه للقصص الخيالية إلى انفصاله عن عالم الحقائق ، ولعل أفلاطون قد نجح فى التوفيق بين وجهتى النظر حين قال إن القصص التى تلقى على مسامع الأطفال يجب أن يتوفر فيها حقيقة المغزى ، ولو كانت التفاصيل والحوادث من نسج الخيال .

هذا ، وتستلزم طريقة منتسورى استخدام المدرسين الذين درسوا علم النفس الخاص بالأطفال ، والذين لهم المقدرة على العمل فى المعمل بخطوات منتظمة ، وتصر منتسورى على هذا فتقول : « كلما زادت خبرة المدرس فى طرق علم النفس التجريبى استطاع أن يكشف الحياة بسرعة ، وأن يجد لذة فيها » .
ثم تعود فتقول : « كلما زادت خبرة المدرس فى طرق علم النفس العملى ، كان

أقدر على فهم كيفية إعطاء الدروس » . وخبرة المدرس بنفسية الطفل تمكنه من أن يعرف الأوقات التى يتدخل فيها فى أعمال الطفل والأوقات التى يحجم فيها عن هذا التدخل ، ويمكنك أن تعرف مقدرة المربى الفنية من ملاحظة الظروف التى يتدخل فيها فى عمل الأطفال » .

ومهما تكن أوجه النقص التى تؤاخذ عليها منتسورى فإنه يكفيها أنها نادت بتشجيع ذاتية الطفل ، فكما يقول Charlotte : « إن العمل الذى قامت به « منتسورى » مثير للغاية فقد أكسب حركة علم النفس التربوى قوة ، وزودها بحافز يفوق ما ساهم به أى مرب آخر على قيد الحياة » .

The work of "Montessori" has been stimulating to an extraordinary degree and has imparted to the movement for the psychological improvement of Education and vigour and impetus far beyond that which owes to any other living educationist.

لقد خلدت منتسورى اسمها فى صفحات تاريخ التربية فهى نصيرة الطفل والطفولة ، وقد عرف عنها تلك الجرأة فى المناداة بحرية الطفل وتركه يربى نفسه بنفسه ، وكما يقول « كلفرول » : « إن حجر الزاوية فى طريقة منتسورى إنما هو ترك الأطفال يعتمدون على أنفسهم واحترام شخصياتهم واعتقاد راسخ بأن فردية الطفل لا تنمو ولا تترعرع إلا إذا تنسمت نسيم الحرية ، وصرحت منتسورى بأن التغاضى عن طبيعة الطفل وفرديته هو قتل لشخصيته بل هو خنق للحياة » .

ويقول « جون ديوى » فى كتابه « مدارس الغد » : يرحب مربو الولايات المتحدة بمجهودات منتسورى فى المحافظة على هذا القدر من الحرية الذى سيمكن المدرسين من أن يتعرفوا على مقدرة الطفل الحقيقية وميوله ، وبذا يحافظون على المادة الأولية لطريقة علمية فى التربية .

ويقول « كلفرول » معجباً بهذه السيدة : « إن هناك فصولا كثيرة فى كتاباتها لا يقرؤها الإنسان دون أن يشعر بإلهام يكشف عنها كأنها ملك قد

خصص نفسه لخدمة الإنسانية . فهى تخاطب الطفل بلغة المحبة وتعطف عليه فيشعر بأنه فى جو يساعد على إظهار ميوله التلقائية » . ونستطيع بعد هذا أن نقدر منتسورى حق قدرها وأن نتوجه إليها بعميق الشكر .

المراجع

1. R. Rusk : The Doctrines of Great Educators.
2. J.A. Adams : Educational Movements and Methods.
3. R.R. Rus : History of Infant Education.
4. Culverwell : The Montessori Principles and Practice.
5. Kilpatrick : The Montessori Examined.
6. Holmes : The Montessori Method.
7. Morgan : The Montessori Method.

حـ – طريقة ماسون

تنسب هذه الطريقة إلى صاحبتها « مس شارلوت ماسون Charlotte Mason مؤسسة الاتحاد المعروف « بالاتحاد القومى للآباء فى التربية » Parents' National Educational Union – أى إشراك الآباء فى تعليم أولادهم ، ولذلك يطلق على هذه الطريقة .P.N.E.U ، وقد تأسس هذا الاتحاد لصالح الآباء والمدرسين .

وقد افتتحت « مس شارلوت ماسون » مدرسة فى أمبليسيد « Ambleside » على هذا النظام ، وبوساطة المراسلات أمكن المدارس الأخرى فى غير هذه البلدة أن تستعمل المنهج والطرق والامتحانات التى تنظمها هذه المدرسة .

وسنلخص مبادئها فيما يلى :

يعتقد بعض العلماء أن الطفل يولد ونزعة الشر متأصلة فيه ويعتقد بعضهم الآخر خلاف ذلك ، ولكن الحقيقة أنه يولد وعنده الاستعداد لهذا أو ذاك ، فيجب أن ندربه على الطاعة والضبط ، ولا تنادى التربية الحديثة مطلقا بفكرة ترك الحبل على الغارب ولكنها تؤكد ضرورة وجود عنصر الضبط . فأعمال الطفل وحركاته هو فى حاجة إليها ، ولكن الضبط ليس معناه تقييد الحركة ، ولا يليق بنا أن نصل إليه عن طريق التخويف أو التأثير أو العقاب ، فهذا لا يلائم رغبة الطفل الطبيعية ، وكل هذه أدوات لا تقرها التربية الحديثة ولا تنادى بها ، لأنها لا تؤمن إلا بهذه الأدوات :

١ – خلق الجو الطبيعى البيئى .
٢ – تنظيم العادة .
٣ – عرض الأفكار الحية .

فعقل الطفل لا يتسع لحشد شتى العلوم والمعارف التى لا تتصل بحياته ولا تلائم طبيعته ، ويجب أن يترك حرا فى اختيار ما يناسبه من المعلومات ،

فالمعلومات التى تقدم إليه يجب أن تكون متصلة بحياته وما يجرى فى بيئته . إذا نهجنا على هذا النهج وكانت المعلومات التى نقدمها له متنوعة غير منفرة ، فلا شك أن الطفل سيطلب منها المزيد ولن يكتفى بالقليل . وعقل الطفل لا يقل عن جسمه فى الحاجة إلى القوت والمساعدة على النمو والتكوين ، وكما نمده بالغذاء الذى يمثل منه الجسم ما يصلحه ، كذلك يجب أن نغذى عقله بموضوعات شاملة سخية من واقع الحياة ، فيعمل الطفل ويمثل عقله ما يحتاج إليه من المعلومات .

ولعل أهم ما فى هذه الطريقة هو تزويد المتعلمين بكتب كالكتب ذات الأسلوب الأدبى العالى ؛ لأنه من المعتقد أن الأطفال ينتبهون إلى كل ماهو مصوغ فى قالب أدبى جميل ، وهذه الطريقة تشدد فى اتباع نظام القراءة الفردى ، وإذا درب الأطفال على هذا النظام فلاشك أنهم يصغون بالطبع ويركزون كل قواهم فى العمل . وكذلك تنادى هذه الطريقة بإعادة قراءة الفقرات وشرحها وتلخيصها وإعداد الأسئلة على ذلك ، وبهذا يمكن إنماء القدرة الطبيعية للتركيز فى الطفل ، كما تلقى هذه الطريقة عبء مسئولية التعليم على التلاميذ وتربيتهم على الاعتماد على النفس فى التعليم والبحث تحت رعاية مدرس مرشد وهاد فقط لا يتوانى عن الشرح فى إيجاز أو إسهاب إذا دعت الضرورة إليه . وفى هذه الطريقة يسمح المدرس لتلاميذه باختيار ما يرونه من الكتب .

وترى صاحبة هذه الطريقة أن الدرجات والمكافآت والعقاب والمدح والثناء والتوبيخ . . إلخ من البواعث ليست ضرورية لإحراز الانتباه ، فالانتباه طوعى إرادى وهو مفاجئ وسريع .

وكما تنادى هذه الطريقة وتشدد فى مبدأ القراءة الفردية فهى من ناحية أخرى لاتأخذ بهذا المبدأ وذلك فى الموضوعات التهذيبية كالرياضة مثلا أو القواعد « الأجرومية » ففيها لا بد للمدرس من أن يبذل قصارى جهده فى مثل هذه الموضوعات ، وعلى مقدار ما يبذله من جهد يتوقف النجاح والفوز . ولما كان

التلاميذ قد تعودوا الإصغاء والانتباه كما أسلفنا فإن مهمة المدرس فى هذه الحالة تكون سهلة ميسورة . وبالعمل بهذه المبادئ ومراعاتها وجدت « ماسون » أن قدرة الطفل على التعلم تكون فى غاية القوة كما كانت تأمل ، وإن توقفت فى بعض الأحيان على الوراثة والبيئة .

وتعمل هذه الطريقة على تدريب الطفل تدريباً مباشراً على مراعاة نفسه بنفسه من الناحية الخلقية والناحية العقلية . فمثلا فى الناحية الخلقية يدرب التلميذ على استعمال إرادته فى التمييز بين ما يريده وبين ما يعزم عليه ، فإذا حدث صراع بينهما لفت نظر التلميذ إلى أفضل طريقة فى مساعدة رغبته للسيادة والفوز ، وهى أن يترك التلميذ الغرضين مؤقتاً ويلهى عقله بعمل يجلب عليه السرور أو التسلية ، ليستطيع أن يرجع بعد ذلك إلى مشكلته بقوة إرادية نشيطة جديدة ، وقد يخفق الأطفال فى ذلك ولكن هذا شيء ضرورى لتدريبهم ، وعلى المدرسين ألا يحاولوا منع الأطفال من هذه التدريبات باستعمال مساعدات دخيلة أو تقديم اقتراحات تشابهها فذلك مما يؤدى إلى تسفيه الأخلاق . أما من الناحية العقلية فنحن ندرب الأطفال على استعمال العقل والحكم عند النظر فى الأمور فلا يتعصبون لآرائهم ولا يسفهون آراء غيرهم ، فقد يكون العقل مرشداً وعاصما من الخطأ فى حل مسألة رياضية مثلا ، ولكنه قد يكون مرشداً وخيم العاقبة عند البت فى مشكلة أدبية . وماسون تنصح الأطفال بعدم التحيز وترى فى تفهيمهم وتزويدهم بالمبادئ العامة للسلوك مساعدة لهم يجب أن تقدم إليهم ، وتفهيمهم هذه المساعدة وهضمها جيداً ينجيهم من التفكير الضائع والعمل غير المفيد ، وهذا ما حرم الكثير منا من العيشة السعيدة التى كان يطمح إليها ودفعه إلى أقل منها .

د - طريقة دالتن

إن روح التربية الحديثة التى تسود هذا العصر هى مراعاة الاعتبارات السيكولوجية للتلاميذ ، والاهتمام بمقدرتهم العملية وباختلافاتهم فى مستوى ذكائهم وقواهم العقلية كأفراد ، وقد أثبتت مقاييس الذكاء ومقاييس المواد المقننة أن الفصل المدرسى الواحد يحوى مجموعة من التلاميذ يختلفون قوة وضعفاً من حيث المقدرة والتحصيل العلمى ، فمثلا نجد فى الفصل الواحد مجموعة من التلاميذ متفوقة فى مادة ما على باقى تلاميذ الفرقة . فطريقة التعلم الجمعى من شأنها أن تضع الأقوياء من التلاميذ مع الضعفاء فى كفة واحدة ، فعلى الرغم من تفاوتهم نجد أنهم يعاملون جميعاً معاملة واحدة . وينتج عن ذلك أن الأذكياء من التلاميذ فى فصل ما يسيرون فى عملهم المدرسى بموجب النظام الجمعى ويرتبطون بعجلة غيرهم من المتوسطين والضعفاء ، ومن هنا يضيع عليهم كثير من الوقت والمجهود . أما التلاميذ الذين هم دون درجة المترسط فهؤلاء يتحايلون على الموقف بطرق شتى كالالتجاء إلى الدروس الخصوصية ، وهذا ما يكلف الآباء نفقات قد يعجزون عن الاستمرار فى تنفيذها ، وقد يخصص هؤلاء التلاميذ جزءا كبيراً من وقتهم للمواد التى يتجلى فيها ضعفهم ، ويكون ذلك على حساب بقية المواد . فلا بد إذن ليتم التوفيق بين أمثال هؤلاء التلاميذ وبين غيرهم من الأقوياء من تغيير هذه الطريقة المتبعة فى مدارس التعلم الجمعى بطريقة أخرى تسمح للتلميذ بأن يوزع وقته على المواد المقررة بالنسبة لصعوبتها فى نظره ، فيخصص وقتاً أطول للمواد التى يرى أنها صعبة ، وهذا ما حققته طريقة دالتن — تلك الطريقة التى جمعت بين ثناياها كل المبادئ والأسس التى ترمى إليها التربية الحديثة وستتضح لنا هذه المبادئ عند تحليلنا للأسس التى تقوم عليها هذه الطريقة [1] .

---

(١) A.G. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching

ويرجع الفضل فى ابتداع طريقة دالتن أو طريقة المعامل إلى الآنسة « هيلين باركهرست Helen Parkhrust » ، وقد سميت بهذا الاسم نسبة إلى البلدة الصغيرة « دالتن » التى أنشأت فيها « باركهرست » مدرستها ، وهذه البلدة من أعمال ولاية « ماساتشوست » .

وقد بدأت هيلين عملها كمدرسة بمدرسة قروية صغيرة تضم أربعين تلميذاً موزعين على خمسة فصول ، ولم تكن هناك مدرسة أخرى تشاركها فى تعليم هؤلاء التلاميذ فكانت تقوم بشرح درس فى أحد الفصول ، وفى الوقت نفسه تراقب الفصول الباقية . ولما كانت هذه الطريقة متعبة دعاها هذا إلى التفكير فى خلق طريقة تسهل عليها تسيير دفة العمل فى جميع المدرسة فى وقت واحد ، فعملت على أن تكلف كل تلميذ أداء عمل من الأعمال ثم تراجع له هذا العمل بعد فراغه منه ، وتلك الفكرة جعلتها تسند إلى الكبار من التلاميذ بعض الأعمال مع تكليفهم أن يمدوا يد المساعدة إلى الصغار فيساعدوهم على فهم ما يغمض عليهم فهمه دون أن يلجأوا إليها إلا عند الحاجة . وهذا التجديد الذى أوجدته « مس هيلين باركهرست » حبب إلى الأطفال عملهم الدراسى ، وظهر ذلك فى إقبالهم عليه بشوق وانتباه .

وقد تنقلت « هيلين باكهرست » بعد ذلك فى مدارس مختلفة ، ولم تكن فى كل هذه التنقلات تقوم بدور المدرسة التى تعمل على تلقين الأطفال المعلومات المقررة ، بل كانت تفكر فى تغيير هذه الطريقة الجمعية التى قرأت ما كتبه « سويفت Swift » [(١)] عنها « من أنها طريقة عتيقة تخلفت عن القرون الوسطى وما زالت تسيطر على مدارسنا برغم تغير الظروف التى خلقتها ، وأعظم وسيلة للقضاء على هذه الطريقة هى توسيع مدارك المعلم الحديث ، فيتمكن عندئذ من دراسة تلاميذه ، وبذلك يصبح الفصل معملا تربويا ، ويقتحم النشاط اليدوى ذلك الحائل المنيع بين الأشغال وبين مختلف المعامل الدراسية لبقية المواد » [(٢)] .

---

(١) Edgar James and Swift : Mind in the Making

(٢) Helen Parkhrust : Education on the Dalton Plan, p. 13-14.

وفى سنة ١٩١١ بدأت « هيلين باركهرست » تطبق مبادئها على أطفال من سن ٨ — ١٢ سنة ، وجعلت تعليمهم فى معامل تربوية ، وعمدت إلى إلغاء جدول الدراسة تدريجيا ، ونظمت الأطفال فى مجموعات ، وتركت لهم حرية العمل فيما يروقهم من المعامل المتعددة ، وفى سنة ١٩١٤ زارت «باركهرست» إيطاليا حيث درست طريقة « منتسورى » التى كانت معجبة بها أيما إعجاب ، وكانت تأمل فى نشر هذه الطريقة فى أمريكا ، وفى سنة ١٩١٩ أتيحت « لباركهرست » الفرصة لإعادة تجاربها على طريقة المعامل فى إحدى مدارس الأطفال المقعدين ، وفى سنة ١٩٢٠ تمكنت من تطبيق طريقتها فى مدينة « دالتن » بإحدى مدارسها الثانوية . وكانت « باركهرست » تؤكد استخدام كلمة « معامل » فى مدارسها فكتبت فى ذلك تقول : « إنى أتمسك بهذه الكلمة على أمل أن تنتقل تدريجيا وجهة نظر التربية ، وتبتعد عن جو التحيُّز والنظريات الميتة التى تجرها كلمة مدرسة إلى عقولنا ، فدعنا نفكر فى المدرسة على أنها « معمل اجتماعى » يصبح فيه التلاميذ أنفسهم المجربين لا الضحايا لنظام بائد لا حول لهم فيه ولا قوة . دعنا نفكر فى المدرسة على أنها مكان تسود فيه الظروف الاجتماعية كما تسود فى الحياة خارجها » . ولكن لكيلا يسىء الناس فهم الغرض الذى تقصده « مس هيلين باركهرست » من كلمة « معمل » قررت أن تطلق على طريقتها اسم « طريقة دالتن » ، ولم تقبل أن تطلق على هذه الطريقة اسمها لرغبتها فى أن تجعلها طريقة حية دائماً ، ولأنها تود أن يشترك معها غيرها من المربين فى تجربة الطريقة وإصلاح كل نقص يبدو لأى فرد بحرية تامة .

لقد كان ابتكار « هيلين باركهرست » لهذه الطريقة حلا لمشكلة تكييف العمل المدرسى لحاجات التلاميذ : الاجتماعية ، والفكرية ، والجسمية ، وهذه الطريقة تقوم على فلسفة : هى أن المدرسة يجب أن تكون مجتمعاً يهيئ الخبرات التى تحرر ميول التلاميذ ودوافعهم ، وينتج عن هذه الخبرات المعرفة والقدرة التى تتطلبها الحياة ، ويجب على المدرسة أن تتيح الفرصة لمثل هذه الخبرات فى وسط

اجتماعى . فلكى يصبح الفرد قادراً على تصريف شئون حياته يجب أن يتعود رسم الخطط وتنفيذها أثناء عملية التعلم . ولقد تأثرت « هيلين باركهرست » بفلسفة « جون ديوى » فاعتقدت أن الفرد يحتاج إلى الحرية لكى تنمو قدراته وتتكون شخصيته ، كما رأت أن الصفة الاجتماعية لا تتحقق فى الفرد إلا عن طريق الحياة التعاونية مع الجماعة ، وأن قدرة الفرد على تصريف شئون نفسه تتكون عن طريق تعلمه كيف ينظم وقته . وعلى أساس هذه الفلسفة وضعت « هيلين باركهرست » الأسس التالية التى بنت عليها طريقتها فى التربية وهى : الحرية ، والتعاون ، وتحمل المسئولية .

فتلاميذ مدرسة « دالتن » أحرار فى إنجاز أعمالهم من غير أن يزعجهم صوت الناقوس الذى يتحكم فى الجدول الدراسى ، فيقطع عليهم حبل أفكارهم وتصوراتهم ، فيستمر التلميذ فى العمل الذى يقوم به فى أى مادة يكون منشغلا بها ، وبذلك يكون أكثر إنتاجا وتحصيلا للعلم من زميله الذى يتلقى العلم على أساس الحصص ، ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أنه إذا لم يتعلم التلميذ بالمقدار الذى تسمح له به قدرته الشخصية وما يصحب ذلك من شعوره بالشغف نحو المادة التى يعمل فيها ، فإنه لن يتعلم شيئاً بالدقة المطلوبة [١] . وقد قيدت هذه الحرية بقوانين تنظيمها ، وروعى فيها أن يشغل كل تلميذ وقته لا أن يشغل وقت غيره لأن هذا هو عين الاستبداد .

ولقد ألقت طريقة « دالتن » قدراً عظيماً من تحمل المسئولية على عاتق الأطفال أنفسهم ، فهى تحدد لهم القدر المعين من المواد الدراسية التى يمكن دراستها فى مدة معينة ثم تتركهم أحراراً ، وفى نهاية المدة يكون كل تلميذ على أتم الاستعداد لإثبات كفاءته وجدارته فيما درسه . والتلميذ حر فى متابعة دراسة أى علم من العلوم ، فقد يركز اهتمامه فى علم واحد أو فى علمين كما يتراءى له . وتتطلب هذه الطريقة أن يقلع المدرس عن التدريس وتصبح

---

(١) محمد حسين المخزنجى : طرق التربية الحديثة .

وظيفته الإرشاد فحسب ، فيتعين عليه أن يبقى ساعات محدودة فى معمله لتوجيه من يحتاج إلى إرشاد من الطلبة . وليس من المفروض مطلقاً أن يتدخل المدرس فى شئون التلميذ الذى له مطلق الحرية فى أن يلجأ إليه للإرشاد أو لا يلجأ. فكل تلميذ يتقدم فى عمله الدراسى وفق قدراته وميوله مادام يسير بنجاح فى هذا العمل . والأطفال أحرار فى أعمالهم مدة ثلاث ساعات يوميا (من ٨ — ١١ صباحاً) ، أما بقية ساعات اليوم فكانت تترك للدراسة وفق الطريقة العادية ، وكان على المدرس أن يقوم بالمهام الآتية وهى :

١ — خلق جو دراسى داخل معامل الدراسة .

٢ — شرح تفاصيل بعض التعيينات .

٣ — تزويد الأطفال بطرق استخدام الأجهزة الدراسية .

٤ — مد الأطفال أو التلاميذ بالنصائح والإرشاد عند حل بعض المشاكل المعقدة .

٥ — يقوم المدرس إذا دعت الحاجة بشرح بعض النقاط الدراسية وعلاقتها بالمبدأ العام فى مادة الدراسة .

ويدعى أنصار هذه الطريقة أنها نجحت نجاحا تحسد عليه ، فالتلاميذ الذين تركوا لأنفسهم وأجهزتهم ولمعاملهم ولطريقتهم الخاصة ، قد تمكنوا من النجاح وتزودوا بسلاح الثقة بالنفس فى مواجهة المشاكل . ومما لا شك فيه أن هذه الطريقة فى البداية قد تعرضت لبعض الاضطراب ، وأنه أعوزها عنصر الربط ، وأن بعض الموضوعات الدراسية قد أبلى فيها التلاميذ بلاء حسنا ، ولكن وجد أنه بعد أن تستقر الأحوال يتمكن التلاميذ من أن ينظموا عملهم ، وينتهوا من التعيينات المقررة فى المدة المحددة . ومما يدعو إلى الدهشة حقا أن بعض التلاميذ — أو جلهم بشكل عام — كانوا يفضلون البدء بأصعب المواد الدراسية وأكثرها كراهية إلى نفوسهم .

وطريقة « دالتن » يمكن تطبيقها على تلاميذ تتراوح أعمارهم بين الثامنة والثامنة عشرة ، وتهدف إلى تزويد الطفل أو التلميذ بالحرية ، وترمى إلى تحويل

المدرسة إلى مجتمع تتمكن الجماعات فيه من الاحتكاك بعضها ببعض ، وهى طريقة تحل مشكلة التعليم من وجهة نظر التلميذ ، فتزوده بالمسئولية ، وتحببه فى العمل ، وفى هذه الطريقة تصبح الفصول معامل دراسية تضم بين جدرانها الكتب والأجهزة المناسبة لهذه المادة ، أما التلاميذ فما زالوا مجتمعين فى فصول لأهداف تنظيمية [١] . ذلك هو الوصف الذى أدلى به سكرتير «جماعة دالتن» [٢] عن هذه الطريقة .

وفى طريقة « دالتن » يلغى النظام المدرسى التقليدى ، وهناك ثلاث خصائص لهذا التنظيم الجديد الذى تقوم عليه هذه الطريقة .

١ ــ تنظيم المدرسة إلى « بيوت» أو « أسر » لا تقوم على بعض الفرق المدرسية ولكنها تتكون من مختلف فرقها .

٢ ــ تتحول الفصول الدراسية إلى معامل للمواد الدراسية ، وتختص كل مادة بمعمل ، ويعمل فى كل معمل من هذه المعامل تلاميذ من كل الفرق، كل يعمل فى التعيين الذى معه .

٣ ــ يلغى التنظيم المدرسى التقليدى لليوم المدرسى ، ويترك للتلاميذ تنظيم وقتهم على أساس التوجيه الذى يشتمل عليه التعيين .

من هذا الوصف يتجلى لنا بروز أهمية المجهود الشخصى وتحمل المسئولية الذى اتصفت به مدارس « دالتن » ، تلك الروح التى لم يكن لها أى وجود فى نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين ، والتى عمل كل مصلح تربوى على إدخالها فى المدارس . على أن قيمة حركة « دالتن » يمكن لمسها إذا ما لاحظنا أو درسنا حركة المقاومة السلبية التى قوبلت بها هذه الطريقة الجديدة ، وهناك كثير من الأسباب التى تدعو إلى مقاومة هذه الحركة وإلى رد اعتبار الفصل الدراسى إليه واتخاذه وحدة للتدريس ، ويمكن تلخيص هذه الأسباب فيما يأتى :

---

(١) Evelyn Dewey : The Dalton Laboratory Plan, p. 75.

(٢) J. Adams : Modern Developments .., p. 166.

أولا — الاتجاه الرجعى الذى يلازم معظم المدرسين . فمعظمنا يكره بل يقاوم أى تغيير فى طرقنا التعليمية . وقد تحبذ طريقة عملنا وإعدادنا وعلاقتنا بالمجتمع هذا الاتجاه الرجعى ، فأولياء الأمور ، والدولة نفسها لا يحبون المدرسين ذوى الجرأة فى الابتكار initiative . ومعظم الآباء قانع ويرحب بأن تسير الأمور فى مجراها الطبيعى ، وكذلك الحال لدى غالبية المدرسين أولئك الذين يفضلون اتباع أسهل الطرق وأقلها مقاومة ، ويقنعون باتباع طرقهم المعهودة ويجدون فى الدفاع عنها .

ثانياً — حب المدرسين للتدريس الفصلى وتمسكهم به . فللتدريس الفصلى جاذبية وحنين يجعلان المدرس العادى يلتجئ إليه ويفضله على طريقة التعليم الفردى ، وربما كان السر فى ذلك راجعاً إلى ذلك التعليل الذى يلجأ إليه جماعة أنصار التحليل النفسى . فمن الصفات المرذولة فى الإنسان رغبته الدفينة فى أن يظل دائماً فى موضع الصدارة The love of the lime light ، « فحب القوة » Love of power وإبراز هذه القوة من الدوافع القوية فى الحياة ، وقد نكون نحن جماعة المدرسين فى خطر من جراء ترك هذا الدافع يسيطر على أعمالنا المدرسية الفنية ، فنحن نولع دائماً بتعليم الغير ، ونشعر أنه من الأسهل بل من الأيسر أن نزود الطفل بالمعلومات العامة مباشرة بدلا من الانتظار عليه حتى يصل إلى تلك المعلومات بنفسه ، فلا غرابة إذن أن يتطلع بعض مشاهير المدرسين إلى طريقة « دالتن » بشىء عظيم من الريبة . فهى طريقة تبعدهم عن موقف الصدارة وتحركهم إلى العمل فى المؤخرة ؛ طريقة تدفعهم إلى إنكار الذات Self-abnegation فى الوقت الذى تدفع فيه بتلاميذهم إلى إثبات الذات Self-realization .

ثالثاً — وثمة عامل ثالث يدافع به بعض المدرسين عن أهمية نظام التعليم الفصلى ، فبعض أجزاء عملنا تحتم علينا أن نهتم بحاجات الفرد كفرد ، وبعضها الآخر يحتم علينا أن نهتم بحاجات الأفراد كأعضاء فى جماعة . ومن أجل هذا يجب أن يحتفظ الفصل بكيانه كوحدة للتدريس .

وليس هناك ما يمنع مطلقاً من أن يحتفظ بالفصل كوحدة للتدريس مع الانتفاع بروح « طريقة دالتن » وتشجيع العمل الفردى والسير بطريقة التعيينات أو بالالتجاء إلى طريقة الربط بين المواد التى يشجعها الفرنسيون .

وخطة مدرسة « دالتن » تشتمل على جميع المواد الدراسية التى توجد عادة فى المنهاج ، وهذه المواد تنقسم إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى هى مجموعة المواد الثقافية المسلم بضرورتها للإعداد للحياة : كالرياضيات ، والعلوم ، واللغة ، والتاريخ ، وما إلى ذلك .

أما المجموعة الثانية فهى مجموعة المواد الأخرى التى تطلب لقيمتها فى إرضاء ميول الفرد وحاجاته وتنميتها : كالرسم ، والأشغال اليدوية ، والموسيقى ، والتربية البدنية ، والتدبير المنزلى .

وتدرس مواد المجموعة الأولى دراسة حرة عن طريق العقود والتعيينات ، أما المجموعة الثانية من المواد فتدرس بالطريقة الجمعية .

وفى المدرسة الدالتونية يقسم منهاج كل فرقة إلى أجزاء كثيرة يكون عددها بعدد شهور السنة الدراسية ، والعمل الخاص بشهر من الشهور فى كل العلوم يسمى واجبا Job أو تعييناً assignement ويقدم الواجب أو التعيين لكل تلميذ على شكل كراسة تعيينات تشتمل على أوراق مطبوعة أو تقاسيم Allotment أو عقود ، كل منها يمثل عمل شهر فى مادة من المواد التى يطالب التلميذ بدراستها ، ويقسم كل تعيين أو كل عقد Contract إلى أقسام أسبوعية أو يومية لتساعد التلميذ على تنظيم وقته ووضع خطة لدراسته ، ويراعى الارتباط التام بين التعيينات الخاصة بكل علم من العلوم المختلفة .

والتلميذ « الدالتونى » يسير فى عمله بثبات ، ويتقدم فيه خطوة فخطوة فى حدود ما رسمه له المنهج ، وهو يتبع فى عمله خطة دقيقة تضمن حسن سير العمل ، والنقط الأساسية فى سير الخطة التى يتبعها التلميذ يمكن أن نلخصها فيما يأتى : يصرف التلاميذ الخمس عشرة دقيقة الأولى من اليوم المدرسى فى حجرتهم العامة والخاصة بالأسرة التى ينتسبون إليها ، وفى أثناء هذه الدقائق

يرسم كل تلميذ خطته لهذا اليوم تحت إشراف أستاذه Class-adviser وعلى التلميذ أن يرجع يوميًا إلى لوحة الإعلانات بالمدرسة ليقرأ الإعلانات الخاصة بالاجتماعات التى يجب عليه أن يحضرها فيدرجها فى خطة عمله اليومى ، ويتمكن التلميذ بعد ذلك من متابعة فترة العمل الحر فى الصباح فيعمل ما يشاء تبعاً للخطة التى يرسمها لنفسه، وهذا يعطيه الفرصة لأن يشتغل فى أى نوع من العمل يفضله هو فى أثناء الفترة الصباحية . وبعد انتهاء الفترة الصباحية يخصص التلاميذ — بإشراف مدرسهم — بأى عمل يختارونه كوضع خطة لمشروع جمعى أو وضع برنامج لاجتماع عام أو لسماع درس فى موضوع خاص ، وفى نصف الساعة الأخيرة يعمل مدرسو المواد المختلفة مع التلاميذ . أما فترة ما بعد الظهر فتخصص لأوجه النشاط المختلفة : فى الموسيقى، والفن ، والأشغال اليدوية ، والتدبير المنزلى . ويتبين من شرحنا هذا لسير طريقة «دالتن »أن للتوجيه وللمراجعة أثرهما ويتم هذا بواسطة ثلاثة أنواع من الخطوط البيانية :

أولا — رسم بيانى يوضح تقدم كل تلميذ فى عمل كل شهر من شهور السنة ، وهذا الخط البيانى خاص بالفصل ، ويعلق فيه حتى يمكن أن يعرف بسهولة التقدم اليومى لكل تلميذ . ويطلق على هذا النوع اسم الرسم البيانى الخاص بمدرس المعمل : The Instructor's Laboratory Graph ، ويحفظ المدرس لكل فرقة من فرق المدرسة ورقة من هذا الرسم خاصة بها ذات لون خاص . وقد عملت لذلك جداول خاصة ، ويخصص لكل تلميذ من تلاميذ الفرقة الواحدة قسم خاص به ، وأمام كل تلميذ توجد أربعة أقسام رئيسية تقابل الأسابيع الأربعة التى يتكون منها الشهر ، وكل أسبوع مقسم إلى خمسة أقسام كل منها وحدة من وحدات العمل البالغ قدرها عشرون وحدة والتى يتكون من مجموعها العمل الشهرى فى صحيفة كل مادة ، فإذا فرضنا أن ثلاثة تلاميذ أنجزوا فى مادة ما عمل الأسبوع الأول المقرر لدراسة خمس وحدات من كل العمل الشهرى لهذه المادة فما على كل منهم إلا أن يطلب من المدرس الموجود فى معمل هذه المادة أن يؤشر أمام اسمه فى هذا الرسم البيانى بخط أفقى

فى الخانات الخمس الصغيرة الموضوعة تحت الأسبوع الأول ، وهذا معناه أنهم أنجزوا خمس وحدات من العشرين وحدة المقدرة للعمل كله ، وإذا فرضنا أن تلميذاً رابعاً أنجز العمل المطلوب إنجازه فى بحر الأسبوع الأول ، فيرسم المدرس أمام اسمه خطّا أفقيّا فى الخانات الأربع الأولى الموضوعة تحت الأسبوع الأول ، وهكذا .

ولهذا الرسم البيانى فائدة كبيرة للمدرس فبواسطته يتمكن من معرفة مقدار العمل الذى قام بتنفيذه كل تلميذ من تلاميذ فصله فى إتمام العقد الشهرى لمادته . كما أنه يتمكن أيضاً بعد الاستفادة من دراسة عقود المواد الأخرى الشهرية أن يعرف مدى تقدم أى تلميذ فى مختلف المواد ، ويمكنه كذلك أن يحكم على مدى ميل التلميذ للمادة . كما أن هذا الرسم البيانى يساعد المدرس فى الكشف عن الصعاب التى اعترضت بعض التلاميذ فى مادته ، وبذلك يمكنه أن يدعو تلاميذه (بإعلان يوضع فى لوحة الإعلانات) للاجتماع به فى الوقت المناسب لتقديم المساعدة اللازمة . على أن الرسم البيانى يوضح للتلميذ مقدار العمل الذى أنجزه فى كل مادة ، ويمكنه من أن يعرف مقدار تقدمه إذا ما قورن بتقدم غيره من الزملاء ، وبذلك يستطيع أن يكون فكرة صحيحة عن نفسه .

ثانياً ــ خط بيانى خاص بالتلميذ : The Pupil's Graph ، وهو سجل لوحدات العمل التى يتمها التلميذ فى كل يوم ، يسجله التلميذ بنفس الطريقة التى يسجل بها المدرس رسمه البيانى السابق . وهذا السجل يبين للتلميذ فى كل لحظة مقدار ما أنجزه من صحف المواد الشهرية ، والباقى عليه منها . وعن طريق هذا السجل يعرف التلميذ موطن ضعفه فيحاول بكل الوسائل التغلب عليه . ومن مزايا هذا السجل أنه يحتم على التلميذ أن يقدر دائماً قيمة وقته المخصص للعمل الحر ويشعر أنه مسئول عن حسن استغلاله . وهذا السجل بمثابة تقرير شهرى عن تقدمه .

ثالثاً ــ خط بيانى خاص بالمجموعة أو الأسرة : Form or House Graph

وهذا الرسم البيانى قلما يستخدم فى مدارس « دالتن » ولو أن « مس هيلين باركهرست » ذكرته فى كتابها .

طريقة دالتن فى ميزان النقد

(أ) ميزات هذه الطريقة

١ – إن طريقة « دالتن » تمنح التلميذ الحرية الكاملة للتصرف فى الوقت المخصص للعمل الحر وفق ماينبغى ، فهو يتقدم بسرعته الخاصة ، فهى طريقة من شأنها أنها تعطى ضعاف التلاميذ فرصة التقدم بالسرعة التى تناسب قدراتهم ، وبذلك نضمن إتقان العمل ونتجنب تثبيط همة التلاميذ بسبب الفشل ، كما أنها تمكن أذكياء التلاميذ من أن يتقدموا بالسرعة التى تتكافأ وقدراتهم ، فهى طريقة تحقق العدالة بين التلاميذ ، وتقضى على عنصر الظلم الذى قد يفرض على الطفل من الخارج .

٢ – إن طريقة دالتن تركز اهتمام التلميذ على عمله الخاص الذى عليه يتوقف تقدمه فى المواد المقررة عليه ، فهو يوزع وقته على المواد بالنسبة لصعوبتها فى نظره ، فيخصص للمواد التى يشعر بالضعف فيها وقتاً أطول من المواد التى يراها سهلة ، وبذلك يتسنى للتلميذ أن يلم بكل المواد المقررة عليه ، فالمواد الدراسية فى نظره وحدة كاملة يهتم بها جميعاً جافها وشيقها .

٣ – إن طريقة « دالتن » تقضى على عنصر الخداع والكلفة فى الحياة الدراسية ، فهى تقضى على سوء التقدير الناتج من افتراض المدرس أن تلاميذه قد قطعوا مرحلة من المقرر فى حين أنهم سمعوا جزءاً منه ولم يستوعبوه ، كما تركز اهتمام التلميذ فى إتقان المواد الدراسية بدلا من محاولته إرضاء مدرسه بعمل كلفه به .

٤ – إن طريقة « دالتن » قضت على استبداد جدول الدراسة بالمدرسة وبالتلميذ ، ذلك الجدول الذى لا يسمح لهم بالعمل الحر أو متابعة ميولهم الدراسية .

٥ — إن طريقة « دالتن » قد أحدثت تغييراً عظيما فى العلاقة بين المدرس والتلميذ ، فهى طريقة تحقق الاتصال الشخصى بين التلميذ والمدرس ، وتجعل التدريس فردياً مجدياً بدلا من توزيع مجهود المدرس على الفصل كله بشكل عام . وهى طريقة تجعل التلميذ يشغف بعلومه ، ويحترم مدرسيه ، ويشعر بالسرور عند إنجاز عمل من الأعمال ، كما أنها تضع المدرس فى مركز ممتاز عن ذلك المركز الذى كان يظهر به المدرس القديم ، فهنا يقف المدرس من التلاميذ فى منزلة الأخ الأكبر .

٦ — إن طريقة « دالتن » تقوى الروح الاجتماعية بين النشء فهم يجتمعون بين آن وآخر فى معامل الدراسة يتناقشون ويتباحثون ويدرسون متضامنين ، فالدراسة بهذه الطريقة تكون مثلا مصغراً للحياة العملية التى سيعيشها الفرد فى المستقبل مع غيره من الناس ، فطريقة دالتن تهيئ الفرصة أمام التلميذ ليتعود هذه الحياة حتى إذا خاض غمارها لا تكون حياة غريبة عنه .

٧ — إذا انقطع تلميذ عن الدراسة لمرضه أو أى سبب آخر أمكنه أن يتابع دراسته من حيث انتهى هو لا من حيث انتهى زملاؤه ، أى أنه لا يتأثر مطلقاً بتقدم زملائه ، وبذلك يتحقق بعض العدالة .

٨ — طريقة « دالتن » تخلق فى التلاميذ بعض الصفات الخلقية الجديرة بالذكر : كالاعتماد على النفس ، وتحمل المسئولية واحترام العمل وإتقانه ، والوفاء بالوعد .

(ب) مواطن الضعف فى طريقة « دالتن »

١ — يرى بعض النقاد أن إلقاء المسئولية على التلاميذ من الصغر ومطالبتهم بمواد معينة فى زمن معين مما يزيد قلقهم ، ولكن يؤكد الدالتونيون أن قلق الأطفال يقل تدريجاً ، لأن المدرس على صلة دائمة بالتلميذ يساعده وقت الحاجة ولم يغفل السير جون أدلز J. Adams [1] الرد على هذا لاعتراض حين قال :

(١) J. Adams : Modern Development in Educational Practice, p. 180.

« وإنى أصرح بأنى كنت من الذين خافوا على التلميذ زيادة الهم وقلق البال من إلقاء تبعة كبيرة عليه ، ولكن يسرنى أن أقول إنه ليس هناك الآن من المهملين إلا قليل جداً ، وأقل منهم هؤلاء الذين يشتغل بالهم أو يقلق ضميرهم ».

٢ — إن عنصر المنافسة فى طريقة « دالتن » عنصر واضح ظاهر وله خطورته ، فهى طريقة تقوم على المنافسة وموازنة التلاميذ بعضهم ببعض عن طريق الموازنة بين الرسوم البيانية .

٣ — يشك بعض النقاد فى الأثر الأخلاقى الذى يعود على الأطفال إذا سمحنا لهم باختيار عملهم فى الأوقات المناسبة لهم مع أنهم سيضطرون فى حياتهم الواقعية إلى أن يواجهوا أموراً معينة فى أوقات معينة ، وعلى هذا الاعتراض تجيب « هيلين باركهرست » قائلة : « مهما يكن من أمر فحقيقة التربية الخالدة أن التعليم الذى يتيح للطفل حرية لينهض ويرتقى ووقتاً ليفكر ويدبر لا بد أن يهيئ الفرص لتنمية الاستعدادات الطبيعية التى فطرت عليها نفس الطفل » [١] .

٤ — إنها طريقة توصف بأنها تدور حول استظهار المواد الدراسية دون الاهتمام بأهمية تطبيقها فى الحياة ، فالدروس منفصلة عن مشكلات الحياة تمام الانفصال ، ومثلها فى ذلك الطرق التقليدية .

٥ — يخشى بعض النقاد من طريقة « دالتن » تشجيعها الكسالى من التلاميذ والذين لا يميلون إلى العمل بطبيعتهم على أن يزيد كسلهم .

٦ — يؤكد النقاد أن طريقة « دالتن » تبالغ فى أهمية الامتحانات والاختبارات وترتب كل شىء على النجاح فيها .

٧ — إن طريقة « دالتن » تحتاج إلى مدرس من نوع معين يتصف بالإلمام بأطراف المادة ويكون دارساً لجميع المقررات ، لأن كل مدرس فى معمله مسئول عن تلاميذه من جميع الفرق يدرسون جميع الموضوعات ، ومثل هذا المدرس ليس من السهل إعداده .

---

(١) التربية على طريقة دالتن : تأليف هيلين باركهرست ، وترجمة الأستاذ زكريا ميخائيل ص ٢١٣ .

المراجع

1. J. Adams. Modern Developments in Educational Practice.
2. Evelyn Dewey : Dalton Laboratory Plan.
3. Harris (Dr. G. Brien): Towards Freedom.
4. Lynch : Rise & Progress of Dalton plan.
5. Lynch : Individual Work and The Dalton Plan.
6. T.P. Nunn : Education, its Data & First Principles.

٧ — هيلين باركهرست : التربية على طريقة دالتن ترجمة زكريا ميخائيل .

٨ — محمد حسين المخزنجي : طرق التربية الحديثة .

هـ ــ طريقة « ونيتكا »

« ونيتكا » اسم ضاحية من ضواحى « شيكاجو » على بحيرة « متشجن » لا يعدو عدد سكانها عشرة آلاف نسمة . ولكن هذه الناحية تتميز بميزة واضحة من الروح العالى فى التضامن الاجتماعى ، والتعاون على ترقية مدارسها وأحوالها . وكانت هذه الضاحية تحتضن المدرسة الوحيدة فى سائر الولايات المتحدة والتى أنشئت من تبرعات مواطنيها[1] ، وكانت تفرض ضريبة خاصة على ملكية كل فرد فى هذه الضاحية ، وتصرف فى خير التعليم ورفاهيته ، وسواء أكان الفرد فيها من الطبقة الموسرة أم من طبقة الصناع فإنهم يتعاونون جميعاً فى هذه الناحية ، ونرى آثاراً جميلة للتعاون فى هذه البلدة تتجلى واضحة فى مدارسها حيث يجلس الطفل الغنى المرفه جنباً إلى جنب مع ابن خادمه أو طاهيه ، على أن نسبة أبناء الأغنياء بارزة هنا أكثر منها فى الضواحى الأخرى ، وغاية ما يقال عن الروح السائدة فيها أنها روح ديمقراطية حقيقية . وكما يختلف أطفال « ونيتكا » و يفترقون فى أحوالهم المالية والاجتماعية ، فإنهم يختلفون كذلك فى نسبة الذكاء ، فبينهم الغنى جداً الذى متوسط ذكائه ٥٠ أو ٦٠ والعبقرى الذى يصل ذكاؤه إلى ١٩٠ .

وتنقسم مدارس « ونيتكا » إلى ثلاث مراحل : مرحلة الرياض ، ومرحلة التعليم الابتدائى (٥ ــ ١١ سنة) ، ثم مرحلة المدارس المتوسطة (وتقبل الأطفال فى سن الثانية عشرة ، ومدتها سنتان) . ومن هذه المدرسة المتوسطة ينتقل الأطفال إلى المدرسة العالية أو الثانوية ذات الهيئة التعليمية المستقلة تمام الاستقلال ، بالرغم من وقوعها فى الجزء الجنوبى من « ونيتكا » .

وقد أقام هذه المدارس جماعة من رجال التربية يتزعمهم « كارلتون واشبورن » ، وقد بدأوا على نهج جديد يخالف الطريق الذى تسير فيه جاراتها من المدارس .

---

(١) Washburne : The Winnetka Public Schools, p. 14.

ويتلخص شعار هذه المدارس فيما يأتى :

١ — على كل طفل أن يسيطر على الأمور الواقعية ويمهر فيما قد يحتمل أن يحتاج إليه فى حياته .

٢ — على كل طفل أن يعيش عيشة طبيعية سعيدة وأن يتمتع بطفولته الأولى على قدر الإمكان .

٣ — إن التقدم الإنسانى يعتمد على نمو كل فرد تبعاً لطاقته ومقدرته .

٤ — إن سعادة المجتمع الإنسانى تحتاج إلى شعور اجتماعى قوى لدى كل فرد(١) .

وعلى هذا الأساس بدأ أصحاب هذه الطريقة يفكرون فى إيجاد حل للتغلب على المشاكل التعليمية الآتية :

أولا — تحديد ما يجب درسه ، أى تحديد المنهج .

ثانياً — تحديد طريقة تدريس هذه المواد .

ثالثاً — تحديد الاختبارات الدقيقة التى يمتحن بها التلميذ نفسه ليقيس بها تقدمه ويصحح أخطاءه أولا بأول .

ويقسم العمل فى المواد الأساسية بمدارس « ونيتكا » إلى وحدات وفقاً لاستعداد التلاميذ ليسير كل منهم حسب سرعته الخاصة ، فقد ألغيت الحصص المعتادة وجداول الدراسة الجامدة ، واستخدمت صحف الأعمال assignments ، كما هو الحال فى مدارس « دالتون » ، ولكنها تختلف عن الصحف « الدالتونية » إذ أنها تسمح بروح الفردية بشكل أعظم مما فى طريقة « دالتون » ، فلا يصح للتلميذ الدالتونى أن يواصل السير فى مادة دون أن يتم تعيين الشهر كله فى المواد الأخرى جميعها ، ولكن لا يوجد مثل هذا التقييد فى مدارس ونيتكا . ثم إن طريقة « دالتون » تتقبل منهج الدراسة القائم فى المدرسة ، ولا تعمل أكثر من تجزئته إلى تعيينات شهرية ، فى حين أن مادة

---

(١) Hughes and Hughes : Learning and Teaching, p. 394.

الدراسة فى مدارس « ونيتكا » أعدت بعد درس طويل لكل ما هو أحدث فى الأسلوب والمادة .

وفى مدارس « ونيتكا » نجد أن أساس التقدم فى المادة ليس هو التعيينات الشهرية التى ماهى فى الواقع إلا تجزئة المنهج إلى فترات مختلفة . وإنما أساس العمل الدراسى فى « ونيتكا » هو المادة نفسها يتتبعها الطفل جزءاً جزءاً دون نظر إلى إنجاز بقية المواد الأخرى ، ومن هنا كان من الجائز للتلميذ فى « ونيتكا » أن يقوم بالعمل فى سنتين دراسيتين أو ثلاث فى وقت واحد فى مواد مختلفة . فالسنة الدراسية فى « ونيتكا » ليست سنة زمنية ، وإنما هى عبارة عن عدد من الوحدات فى كل مادة ، فليست السنة الثالثة بالمدرسة معناها حتما أن التلميذ قضى ثلاث سنوات بالمدرسة ، ولكن معناها مجموعة وحدات العمل التى أتمها هذا التلميذ فى المواد الأساسية العامة ، ونظراً لأن تقدم التلميذ فى المواد الأساسية الهامة هو تقدم مبنى على المجهود الفردى فمن المحتمل جداً أن ينتهى تلميذ من حساب السنة الرابعة فى شهر مارس من السنة الدراسية ، ومن مطالعتها فى شهر يونيو من السنة نفسها ، ومن اللغة فى شهر سبتمبر ، على أننا قلما نجد تلميذاً يشتغل بثلاث سنوات فى وقت واحد ، لأن نظام مدارس « ونيتكا » الدقيق لا يسمح بالتأخير غير العادى كما أنه لا يسمح بالتقدم السريع جداً فإذا كان متأخراً فى فرع ما ركز اهتمامه على هذا الفرع ، وقصره على الفروع المتأخر فيها .

وتختلف وحدات العمل Coals بمدارس « ونيتكا » عن وحدات العمل Units بالمدارس « الدالتونية » ، فهى فى « ونيتكا » خاصة بكل تلميذ حسب استعداده وقواه الشخصية ، وتكتب هذه الوحدات (صحف الأعمال) بصورة مشوقة جذابة ، وبصيغة مختصرة ، وتسلم للتلميذ المخصصة له فيدون تاريخ بدء تسلمها على بطاقة خاصة ، ويدون عليها أيضاً تاريخ انتهاء التلميذ مما كلف به من وحدات ، ويكتب خلف البطاقة حالة التلميذ الاجتماعية وروحه العامة ، وميله إلى التعاون ، ومعاملته لزملائه ، وقدرته ، وميله إلى

الابتكار ، وترسل هذه البطاقات إلى أولياء الأمور ليقفوا على حالة أبنائهم ومدى تفوقهم .

المنهج : The Curriculum

أول المشاكل التى اهتمت بها هيئة التدريس فى « ونيتكا » هى تحديد ما يجب وضعه فى برنامج الدراسة ، وقد توصلوا إلى ذلك بأن قسم مدرسوها أنفسهم إلى جماعات تقوم كل جماعة منها ببحث مشكلة من مشاكل البرنامج وتحديدها ولم تكن مهمتهم مقصورة على تعرف ما يجب أن يتعلمه كل تلميذ بل ذهبوا إلى أبعد من ذلك ؛ فقد بحثوا أيضًا وتوصلوا إلى خير الطرق التى تستخدم فى تدريس هذه المعلومات وأنسب الأوقات للبدء فى تدريسها للتلاميذ ، وقد قسم المنهج فى مدارس « ونيتكا » إلى قسمين رئيسيين :

أولا — المواد الأساسية Commmon Essentials

ثانياً — أبواب النشاط الجمعية ، والجهود الابتكارية .

أولا : المواد الأساسية Group and Creative Activities(١)

وهذه تشمل المعلومات الضرورية والمهارات التى يحتاج إليها الفرد فى حياته العملية مثل : إتقان العمليات الحسابية والقراءة والكتابة وبعض المعلومات الضرورية عن البلدان والأشخاص والحوادث الهامة والقدرة على مناقشة المشاكل المدنية والاجتماعية والاقتصادية والصناعية .

وأما الجهود الجمعية والابتكارية فإنها تشتمل على الأشياء التى تختلف نتائجها باختلاف الأطفال : كتذوق الأدب والموسيقى والفن ، والألعاب الرياضية ، والاجتماعات ، والأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها ، والمشروعات التى تعتبر غاية فى حد ذاتها وليست وسيلة لغاية تتحقق منها ، وهى من هذه الناحية تخالف المشروعات فى المدارس التى تسير على نظام المشروع أو فى مدارس « دكرولى » نفسها . وإلى جانب أبواب النشاط هذه نجد التمثيل

---

(١) Carleton Washburne and others : The Winnetka Public Schools, p. 15.

والمناقشات التى تدور فى الاجتماعات المنعقدة داخل المدرسة والتى هى أيضاً غاية لا يقصد منها تعلم المواد الأساسية العامة والأسس الأولية فى الجغرافيا والتاريخ خصوصاً النواحى المشوقة للتلاميذ منها كما فى التاريخ القصصى والجغرافيا التى تتعلق بالشعوب وبالهيئات[١] .

أما المشكلة الثانية وهى تحديد طريقة تدريس هذه المواد فتتلخص فى أنه لايعلم بالطريقة الفردية فى « ونيتكا » سوى القراءة والكتابة والحساب (3 R, S) إذ أن كل طفل فى حاجة إلى أن يقرأ حسب سرعته الخاصة ، وحاجته إلى التفهم فى الحساب غير حاجة زملائه ، وقدرته على الكتابة قد تختلف عن مقدرة الآخرين ، وقد حدد الحد الأدنى لكل مادة بعد دراسة دقيقة ، فمثلا قام قسم المباحث فى مدارس إحدى المقاطعات الأمريكية بتحليل كل أمثلة جمع الكسور من حيث الصعوبة ، وكشفت الجمعية القومية لدراسة التربية بأمريكا عن أن التجارة والصناعة والعمليات العادية فى الحياة لا يتطلب جمع أعداد مقاماتها أكثر من اثنى عشر ، ووجد أن من الممكن حل أربعة تمرينات فى ثلاث دقائق ، وبهذا كان التعيين فى جمع الكسور هو أن يصير التلميذ قادراً على حل أربع مسائل فى ثلاث دقائق كاملة بحيث تشمل التمرينات مقامات من اثنى عشر فما دونها ، وبشرط أن تكون الكسور المجموعة ثلاثة ، وتكون قابلة للتحويل إلى مقام مشترك ، وقابلة للاختصار إلى أبسط الحدود . ومتى استعد التلميذ للبدء فى الكسور أعطى كتاب التمرين على الكسور ، وهو كتاب مرشد بنفسه وباستعماله يكون ما يحتاج إليه الطفل من مساعدة معلمه أو زملائه أقل ما يكون ، فلا تؤخذ سوى خطوة واحدة فى كل مرحلة ، ويعطى كثير من التمرينات على هذه الخطوة قبل السير إلى التى تليها . ففى تعلم جمع الكسور هناك تسع عشرة خطوة تبدأ بالعملية البسيطة وهى قطع دوائر من الورق المقوى ، وقطع كل دائرة نصفين يكتب على كل منهما $\frac{1}{2}$ ، وتنتهى الخطوات بتمرينات شتى مشتملة على كل صعوبة عملية فى جمع الكسور ،

---

(١) Op. cit., p. 16.

وقد أعدت كتب تمارين كهذه لكل الفرق الأولية فى الحساب ، واللغة والتاريخ والجغرافية ، وباستعمال هذه الكتب يختبر الطفل نفسه فى ورقة إجابة كلما أتم خطوة ، وكلما أتم عملية معينة كجمع الكسور مثلا يعطى نفسه اختباراً تدريبيًّا فيه ، وبعد ذلك يذهب إلى معلمه ليعطيه اختباراً حقيقيًّا ، وهذا الاختبار يكون وافيًا تماماً ومرتباً بحيث يستطيع المعلم أن يتبين بسرعة أين نقطة الضعف فى التلميذ ، ولا يسمح لأحد بالانتقال إلى الهدف Cool الثانى حتى يجتاز عمله الأول بنجاح .

وواجب التلاميذ الأول هو معرفتهم كيف يجمعون وكيف يطرحون ويقسمون فى الحساب ، ولكن الذى يجب أن تتأكد منه المدرسة هو السرعة والدقة المطلوبة من كل تلميذ فى إجراء هذه العمليات الحسابية ، ولمعرفة ذلك طلب من كل تلميذ فى المدارس الابتدائية والثانوية أن يسأل والده عن العمليات الحسابية التى احتاج إليها فى أعماله اليومية فى متجره أو مصنعه أو مكتبه ، ثم أخذت نتائج هذه المسألة وسجلت ، وأجريت بحوث أخرى مثلها فى المحال التجارية وأعمالها الحسابية الصغيرة والكبيرة ، وعرف منها نوع العمليات الحسابية الأكثر استعمالا فى الحياة التجارية والعادية . وقد ساعدت هذه المعلومات على معرفة ما يجب أن يلم به كل شخص وما يجب أن يتعلمه كل تلميذ فى المدرسة قبل أن يخرج إلى الحياة . كما أجريت البحوث العديدة لمعرفة مايحتاج إليه كل تلميذ من المعلومات : اللغوية والتاريخية وغيرها ، وبذلك تمكنت مدارس « ونيتكا » من تحديد برامجها وموضوعات دراستها ، وأصبحت لا تدرس للتلاميذ إلا كل ما يحتاجون إليه فى حياتهم اليومية أو ما سيحتاجون إليه فى المستقبل .

وأخيراً المشكلة الثالثة وهى تحديد الاختبارات الدقيقة التى تقيس قدرة الطفل ، ويتعرف بها مواطن الضعف فيه . وتنجلى فيما يلى :

تلجأ طريقة « ونيتكا » إلى استخدام اختبارات تشخيصية تظهر ما إذا كان التلميذ قد أجاد الوحدات الدراسية أو لم يكن قد أجادها ، فهى إذن

تشخص ضعف التلميذ ، وتعطيه فكرة صحيحة واضحة عن حاله وقوته ، ولا تزال هذه الاختبارات فى دور التحقيق والمراجعة ،وأول هذه الاختبارات أعـــد فى سنة ١٩١٧ ، ١٩١٨ ، ١٩١٩ ، أعدها « فردريك برك » F. Burk فى مدرسة معلمى ولاية « سان فرنسيسكو » ثم أعيدت تجربتها فى مدارس « ونيتكا » ، وقد أنجزت فعلا الاختبارات الخاصة بالحساب واللغة فى الفصول الثمانية الأولى ، وقد أجريت تجارب اختبارات من هذا القبيل فى الكتابة والهجاء وفى الجغرافية والتاريخ . أما فى القراءة الصامتة فيستعمل مقياس «برجس» Burges ، كما تستخدم اختبارات « ستانفورد » Stanford فى المطالعة الصامتة . أما فى المطالعة الشفوية فاستخدمت اختبارات قام بعملها الاستاذ « وليم جراى » W. Gray .

واختبارات « ونيتكا » لا سيما فى مواد الحساب واللغة والتاريخ والجغرافيا صنفت تصنيفاً مرتباً ، وكاملا بحيث يكون التصنيف وافياً شافياً يدرس كل نقطة حساسة فى الموضوع ولا يفلت منه شىء ، ففى الحساب مثلا تعد اختبارات الجمع الرأسى بحيث تشمل جميع الطرق المحتملة ، واختبار اللغة يشتمل على جميع علامات التنقيط والحروف الكبيرة والصغيرة التى تعلمها الطفل فى كل فترة من الفترات . ولا شك أن كل اختبار معه وسائل إيضاحية مختلفة ، وهناك أجوبة الأسئلة والشروح المختلفة التى يرجع إليها الطفل بعد أن يعجز عن الحل الموفق .

ومن أجل هذا ألف مدرسو مدارس « ونيتكا » كتباً خاصة تعلم الطفل الاعتماد على النفس ، وتشجعه على العمل والدراسة الفردية ، وهذه الكتب الموضوعة تشرح للتلميذ الموضوع خطوة خطوة فى إيضاح وسهولة ، وفيها كثير من التمرينات والمسائل التدريبية والاختبارية تؤكد للتلميذ صحة معلوماته وفهمه لها فيسهل عليه معرفة خطئه ، وفى هذه الحالة يمكنه معالجة هذا الخطأ ، وتصحيح نفسه بنفسه ، وقد وضعت هذه الكتب مرتبطة نقطة فنقطة بحيث

(١) Carleton Washburne : The Winnetka Public School, p. 18.

تكون المواضيع مرتبطة بعضها بالبعض الآخر ، فى ترتيب منطقى سليم ، فيتمرن الطفل على كل خطوة حتى إذا أتقنها تركها إلى التى تليها ، وتساعد المدرسة الأطفال منفردين ، كما تساعدهم مجتمعين مع بعضهم البعض فى ظروف خاصة ، فهى تقدم لهم المساعدة متى كانوا فى حاجة إليها وترشدهم باستمرار إلى مواطن الضعف والقوة فيهم وفى أعمالهم ، فهى بمثابة « الحافز » لهم ، يدفعهم ويحركهم فى طريقهم إلى الأمام وعلى الدوام . ولما كانت الأعمال اليومية فردية بحتة وتصحيحها من شأن التلاميذ أنفسهم ، فهى منقطعة الصلة بالنجاح والانتقال من مرحلة إلى أخرى ، وإنما غايتها أنها تعد التلميذ وتؤهله لأن يؤدى الاختبارات على خير ما يرام . ويقوم المدرسون أنفسهم بتصحيح البطاقات والاختبارات ، إذا وجد أنها مقبولة يكتب تاريخها ويسجل على بطاقة التلميذ وفى سجل المدرس الذى يحتفظ به لنفسه .

ثانياً — الجهود الابتكارية والجمعية

أما القسم الثانى من المواد الدراسية فهو أوجه النشاط الجمعية والجهود الابتكارية ، وتشمل الجمعيات المختلفة ، والمشروعات ، والفن بأنواعه ، والموسيقى والأناشيد ، والأشغال اليدوية على اختلاف أنواعها ، ويقضى التلاميذ فى هذا القسم ٤٢ ٪ من اليوم المدرسى بينما يقضون ٣٢ ٪ منه فى الأعمال الفردية كل بسرعته الخاصة ، وبحريته العامة ، و ١٥ ٪ من اليوم فى الأعمال المشتركة ، و ١١ ٪ فى الدروس التى يتلقونها فى الفصل . وتختلف أعمال التلاميذ فى أوجه النشاط الابتكارية والجهود الجمعية عن أعمالهم فى المواد الأساسية العامة : فالوقت المعين للأعمال الجمعية محدد وليس فيها اختبارات أو مستوى خاص أو إعداد وحدات معينة لأن أبواب النشاط الابتكارية غاية فى ذاتها . من أجل ذلك لا نجد هنا أهدافاً معينة ولا مبادئ علمية تتخذ مرشداً ، ولكن من الواضح — كما يقول « واشبرن » — أنه لكى يعبر الأطفال عن أنفسهم يجب أن يعطوا الحرية الكافية وتتاح لهم الفرص للتعبير عن كل ما يجيش

بخواطرهم ، وهذه الفرص تهيئ لهم فيما يدرسون من أبواب النشاط المتعددة الصور .

ويصرف التلاميذ فى هذه الأعمال نصف الصباح ونصف ما بعد الظهر من كل يوم ، وتشمل أعمال التلاميذ فيها المسائل التى تهم الطفل فهى وليدة اهتمامه . وتتمثل الأعمال والجهود الجمعية فيما يأتى[١] .

أولا — المناقشات Discussion : وهى تختلف عن التسميع recition فى أنها تفتح مجالا لا ختلاف وجهات النظر ، وخلق مشكلة حقيقية تتحدى التفكير ولا شك أن الغرض من هذه المناقشات تربية الطفل على أن يتكلم بحرية كافية ، وأن يدلى بآرائه ، وأن يغلب رأياً على آخر ، وهكذا تثار المشاكل والمسائل الاجتماعية والسياسية لتعويد التلاميذ على الحياة الاجتماعية .

ثانياً — الحكم الذاتى Self-Government : وتهتم مدارس ونيتكا بتكوين الأطفال تكويناً وطنيًّا صحيحاً بمنحهم قسطاً كبيراً من الحكم الذاتى والمسئولية الفردية ، ويتجلى هذا فى نظام الجمعيات ، وفيما يقوم به التلاميذ من الأعمال المختلفة فى جهودهم الجمعية فى الجمعيات العديدة التى ينظمها التلاميذ ويديرونها على أحدث النظم الدستورية ، وبذلك يربون تربية وطنية عملية .

ثالثاً — التمثيل والنشاط المسرحى : وهو يبدأ من التمثيل فى الفصل إلى إقامة الحفلات التمثيلية الكبرى ، وفضلا عما فى هذا النشاط من الفائدة التعليمية العرضية ، فإن الغرض الأساسى منه هو أن يتعلم التلاميذ كيف يتعاونون معاً ، وأن يعطوا فرصة للتعبير عن أنفسهم وعن نشاطهم الاجتماعى .

رابعاً — المشروعات Projects : وتختلف المشروعات فى مدارس « ونيتكا » عن طريق المشروع The Project Method فالأصل فى طريقة المشروعات أنها وسيلة لغاية محدودة الأهداف ، فهى طريقة من طرق إيصال المعلومات إلى أذهان الأطفال ؛ أما المشروع فى مدارس « ونيتكا » فليس له أى غاية تعليمية أو تلقينية ، فإذا عرضت حقائق أو مهارات أو مشاكل للدراسة

---

(١) Washburne : The Winnetka Public Schools.

تناولها تلاميذ ونيتكا كل على حدة ، فمشروع مجلة المدرسة إذن ليس الغرض منه تعليم الكتابة أو النشر أو الطبع أو تعلم الإنشاء أو دقة قراءة الأصول وتصحيحها ، ومع أن هذه الأشياء تأتى عرضاً فإن الغرض من هذا المشروع هو إتاحة الفرصة الملائمة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم ، وأن تصبح المجلة رمزاً للتعاون ، ومشجعة للتلاميذ فى الاعتماد على أنفسهم ، وأما وجهة نظر المدرس فى تحرير الصحيفة ، وقيام الأطفال بهذا العمل ، فهو تمرينهم على البحث والاكتشاف أثناء تقسيم العمل والجهود الجمعية التعاونية[١] .

خامساً ــ الأشغال اليدوية Hand work : وتبذل الجهود فى مدارس « ونيتكا » لتمرين الأطفال على الأشغال اليدوية سواء منها الساذج المصنوع من الصلصال والورق المقوى ، أو المعقد الذى يمارس فى الفصول العليا مثل النجارة ، والطبع ، والحفر على المعدن ، والنقش ، وعمل الآنية ، والحياكة ، والطبخ ، وذلك كله تدريب لهم على إيجاد الروح الابتكارية وخلقها فيهم ، وليس هناك موضوعات خاصة تملى إملاء وتفرض فرضاً على الأطفال فى هذا السبيل ، وإنما يستعمل الطفل ما يحلو له ، وما يناسب استعداده ومواهبه ، ولكن هناك بعض الأعمال الفردية الموجهة فى الأشغال ، والتى لها هدف خاص فى الفصول العليا خصوصاً فيما يتعلق بالطبخ والحياكة ، ولا شك أن العمل هنا يعتمد على التعبير الذاتى لكل فرد فتصبح الفنون الابتكارية والإبداعية هى كل شىء .

سادساً ــ الفنون والموسيقى : يمكن أن نلخص أغراض تعليم الموسيقى فى مدارس ونيتكا فيما يأتى :

١ ــ أن يعطى الطفل الفرصة للتعبير عن عواطفه ، وهواجسه عن طريق الأغانى .

٢ ــ أن يتعود الطفل سماع أكبر قدر ممكن من الموسيقى الجيدة المختارة ، وبذلك تقوى عنده القدرة على تقدير الجمال وتذوقه .

---

(١) Carleton Washburne : The Winnetka Public School ,p.22.

٣ – لخلق روح الجماعة التى تسود الأطفال فى اجتماعهم وحينما يغنون مجتمعين ، ومعظم دروس الموسيقى يعتمد على الابتكار والتعبير الذاتى . ويعلم الأولاد شيئاً عن الموسيقى ، وأصولها ، وقواعدها Technique .

وأما تعليم الفنون ART فذلك يختلف عن طريقة تعليم الموسيقى فى أنه فردى ويتمشى مع الأهداف التى تسير مع كل منهج من المناهج ، وكل مرحلة من مراحل النمو ، ثم إن الطفل فيه يعلم نفسه بنفسه Self-instructive ، كما هى العادة فى المواد الفردية الأخرى . ويعطى الأطفال فرصاً للتعبير بالفن عن أفكار مختلفة ، ولذلك يرتبط القسم المخصص للرسم بالأقسام الخاصة بالجهود الجمعية والابتكارية الأخرى . فمثلا حينما يريد الأطفال القيام بتمثيل رواية أو مسرحية تاريخية فما عليهم إلا أن يهيئوا الجو الخاص بالمسرحية بواسطة رسوم ، وكذلك الحالة فى الملابس التى تلائم جو المسرحية . ومن أهداف تعليم الرسم والفن فى مدارس « ونيتكا » إعطاء فرصة حرية الابتكار ، والتعبير الذاتى ، ثم تمرين الأطفال على عمل الزينات وانسجامها وتوافقها ، وأخيراً تعويدهم تقدير الجمال .

وبالإضافة إلى المشاكل الثلاث الكبرى السالفة الذكر :

قد صادفت هيئة التعليم فى « ونيتكا » مشاكل أخرى كثيرة ، وقد أخذت تقوم بعمل الأبحاث العلمية الدقيقة بمقارنة نتائج مدارسها بنتائج مدارس مختلفة منها ما يسير على نظام المعامل ، ومنها ما يسير على نظام الفصول ، وانتهت هذه الهيئة إلى أن طريقة ونيتكا أفضل الطرق جميعاً دون تحيز لنفسها أو إنقاص لحق غيرها من المدارس ، ووضعت نتائج أبحاثها فى كتاب أخرجته يظهر هذه الحقيقة هو [١] :

Result of Practical Experiments in fitting the Winnetka technique to Individuals.

ويمكن أن نلخص أهم المشاكل التى عرضت لحلها هيئة التعليم فى ونيتكا فيما يأتى :

---

(١) Washburne : The Winnetka Public Schools; p. 26, 42, 46, 80, 84. . etc.

١ ــ هل نسبة التأخر الدراسى retardation فى مدارس ونيتكا أكثر أو أقل منها فى المدارس الأخرى ؟

٢ ــ هل مدارس ونيتكا تسبب تقدماً سريعاً لعدد كثير من الأطفال ؟

٣ ــ هل نظام التعليم الفردى يؤدى إلى تعطيل الطفل ، وتأخيره عن نظام التعليم القديم أو يؤدى إلى العكس ، وإذا أدى إلى تقدم فهل هذا التقدم تقدم سريع مفاجئ ؟

٤ ــ هل يؤدى نظام التعليم كما وضع حسب الخطة المنظمة الفنية إلى إشباع رغبات كل طفل وحاجاته ؟ وهل تتمشى مواضيع المنهج مع عقلية الأطفال ومع نسبة ذكائهم ؟

٥ ــ هل العلوم التى تلقن للطفل على الطريقة الفردية يستفيد منها الطفل أكثر مما لو لقنها على الطريقة الجمعية العادية أو العكس ؟ ويقصد بهذه العلوم على الخصوص القراءة الصامتة ، والقراءة الشفهية ، والهجاء ، والمخاطبة العادية ، والحساب ، سواء فى السرعة أو الإتقان .

٦ ــ هل الأولاد الذين يتلقون دراساتهم الأولية أو الابتدائية فى مدارس « ونيتكا » يمكنهم متابعة دراساتهم فى المدارس الثانوية بسهولة ؟ وهل يتسنى لهم مناقشة الأطفال الذين تعلموا على الأسس الجمعية فى الفصول المعتادة ؟

٧ ــ طلبة مدارس « ونيتكا » أكثر ارتكازاً وانتباهاً لأعمالهم من أولئك الزملاء فى المدارس الأخرى ؟

٨ ــ هل يقضى أطفال مدارس « ونيتكا » وقتاً أكثر أو أقل من الوقت الذى يقضيه أطفال المدارس الأخرى فى أوجه النشاط الجمعية والجهود الابتكارية ؟

٩ ــ ما هو العبء الملقى على عاتق المدرس فى « ونيتكا » ؟ وهل هو أكثر منه فى المدارس العادية أم لا ؟

هذا ولم تنس مدارس « ونيتكا » . العناية بالناحية الجسمية للأطفال فجعلت التربية البدنية جزءاً من الأعمال الجمعية إلا أن أكثر الألعاب فى

هذه المدارس ترمى إلى تربية التلاميذ تربية اجتماعية وإلى بث روح التضامن والتعاون والتضحية فيهم ، وتعويدهم الصبر وغيره من الصفات الخلقية والاجتماعية .

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره نقول لقد زودت هذه المدارس بإدارة خاصة بها طبيب ، وباحث اجتماعى وإخصائى نفسانى وخبير بالأمراض العصبية ، وهؤلاء يتخصصون جميعاً فى دراسة المشكلين من الأطفال ، ويمدون المدرسة بسديد الآراء فى علاج كل فرد حسب حالته الخاصة ، كما أنهم يتعاونون جميعاً فى منع حدوث الإشكال بين الأطفال ، فالوقاية خير من العلاج . هذا ويتعاون مدرسو مدارس « ونيتكا » فى بحث المناهج الدراسية وتحديدها ، ولا تنحصر مهمتهم فى معرفة ما يجب أن يتعلمه كل تلميذ ، بل يذهبون إلى أبعد من ذلك : فهم يبحثون ويجدون فى معرفة خير الطرق ، وأمثلها لتدريس هذه المعلومات ، ويختارون أنسب الأوقات للبدء فى تدريسها للتلاميذ ، وهذا العمل مستمر على الدوام ، ولهذا كانت البرامج دائماً فى تجديد مطرد حسب ما يطرأ من الظروف التى تدعو إلى تغييرها .

ويمكننا أن نلخص فضل هذه الطريقة للطفل ، وللتعليم الفردى فيما يلى :

أولا — التمكن من المواد الفردية ، واستيعابها جيداً كما تقاس بالاختبارات التى تطبق تطبيقاً يختلف من طفل لآخر حسب قدرته .

ثانياً — ثبت أن الأولاد الذين يتعلمون بهذه الطريقة الفردية يكونون أصح للاستمرار فى المدارس الثانوية والجامعات .

المراجع

1. Carleton Washburne : The Winnetka Public School.
2. C. Washburne : Adjusting the School to the Child.
3. C. Washburne : Better Schools.

٤ — ضحايا الأطفال تعريب الأستاذ عبد الواحد خلاف .

و ـ طريقة ساندرسون

كثير من المدارس والفصول لا تتبع أية طريقة فردية ، ولكنها تعمل على إدخال تحسينات قيمة ذات فائدة كبيرة في الناحية التربوية العملية . وهذه الحقيقة تتجلى بوضوح في عمل « ساندرسون » الذى كان ناظراً لمدرسة « أوندل » .

وقد بدأ « ساندرسون » عمله كمدرس فى مدرسة صغيرة ودرس بعد ذلك اللاهوت والرياضة فى جامعة « درهام » Durham والرياضة والعلوم فى جامعة « كمبردج » ثم أصبح أستاذاً للعلوم فى « دولويش » Dulwich ، ولما بلغ الخامسة والثلاثين عين ناظراً لمدرسة « أوندل » حيث كان عدد تلاميذها إذ ذاك لا يزيد عن المائة ، وقد وصف « ويلز » H.S. Wells المدرسة فى ذلك الوقت ولخص حالة العمل السائدة فى معظم المدارس فى قوله[1] :

« إن أولاد هذه المدرسة بعد أن يتمتعوا بالشمس المشرقة وينالوا حظهم من السباحة والتجديف أو لعب الكرة أو"الكريكيت".. بعد أن يفرغوا من ذلك يذهبون إلى فصول سيئة التهوية حيث يتظاهرون بالرغبة فى علوم ليست ميتة فحسب ، بل قد أثبت التقدم من جيل إلى جيل انحطاطها وانحلالها ، لذلك أصبح لفظ المدرسة مقترناً فى ذهن التلميذ بهذه الذكرى الأليمة وهى الرجوع من الألعاب والمسرات والحياة الضاحكة المرحة إلى حياة الفصول المظلمة والهواء الفاسد والحماس الكاذب نحو أشياء بعيدة كل البعد عن نفوس الطلاب وبغيضة كل البغض عندهم » .

ولقد أحدث «ساندرسون » أولا إصلاحات فى تدريس الرياضة والعلوم ، ونادى بألا يكون التعليم على شكل سباق بين التلاميذ لمعرفة مجموعة متجانسة من المعلومات ، بل يجب أن يأخذ شكلا آخر : بأن يجتمع التلاميذ فى

(١) Hughes and Hughes : Learning and Teaching.

مجموعات ويحاولوا حل المشاكل الجذابة الشيقة : فتدرس العلوم مثلا فى شكل محادثات فيها يظهر التلاميذ تجاربهم وتحصيلهم فى ظلال المجموعات القائمة ، وهذا النظام الجمعى فى العمل قد امتد إلى جميع الحياة المدرسية. فالألعاب لا تقوم على دراسة النشرات المشروحة ولكن يقوم بها التلاميذ عن طريق التمثيل ، وهذه الأشياء تتطلب من التلميذ معرفة لغوية تمكنه من الترجمة والإجابة عن بعض الأسئلة ، ولأجل أن يساهم كل تلميذ فى العمل قسم التلاميذ إلى مجموعات تنفرد كل مجموعة بدراسة جزء معين ، فبعد أن يقوم التلاميذ بمناقشة تمهيدية تحت توجيه أستاذهم تنصرف كل مجموعة إلى المشكلة المقدمة إليها وتجدفى حلها ودرسها ، ولهذا أصبحت مكتبة المدرسة مثل الورشة والمعمل للعلوم الرياضية .

وهذه الطريقة الجمعية فى العمل لم يدخلها « ساندرسون » فى مدارسه لجلب السرور أثناء القيام بالعمل فقط ، بل لأنها أيضاً تضم إلى ذلك فائدة عظيمة فى العمل الابتكارى والتعاونى فتمهد بذلك للحياة الحقيقية ، فهو يطلب إلى تلاميذه أن يعملوا بروح مشبعة بحب الإنسانية والمجتمع ، لأنه يرى فى المدارس صورة مصغرة للعالم كما يجب أن يكون ، ولهذا يوجب أن تكون روحها مستمدة من الحياة الحقيقية .

وقد اهتم ساندرسون اهتماماً عظيماً بالعلوم ونظر إليها لا على أنها معلومات مفيدة تحشى بها أدمغة الطلاب ، بل على أن تسود الروح العلمية فيهم فيشبع جوالمدرسة بروح البحث والتجربة والابتكار والتعاون .

فالتربية كما يراها ساندرسون تحتاج إلى أبنية — ومهمات ولوازم ذات شكل جديد خاص ، ويجب أن تستبدل الفصول بورش فسيحة ومعامل متسعة وعلى غرار هذه المعامل تقوم المكاتب وحجرات الأشغال ، وأمكنة الموسيقى والتمثيل ، وهذا المشروع يمكن تنفيذه فى المدينة أو القرية فكل مدرسة ثانوية يجب أن تضم مجموعات من المدارس الأولية لا تفصل بعضها عن البعض الآخر النفقات الباهظة ولا حواجز الامتحانات .

ز – طريقة المشروع

لقد قامت طريقة المشروع على قواعد ومبادئ أساسية وضعها نفر من قادة رجال التربية الحديثة أمثال «كلباتريك» ، «وتشارترز »، و«كولنجز » « وستيفنسون » . وربما كانت طريقة المشروع أهم طريقة للتدريس تتميز بها الفلسفة العملية أو البراجماسية ، وتفترض تلك الطريقة وجود مشاكل عملية من الحياة تضعها أمام الطفل لتتحدى تفكيره ، ويشرع فى حلها بطريقة عملية أما التعليم فيأتى عرضاً فى أثناء حل هذه المشكلات .

وقد أوجد « كلباتريك » طريقة المشروع كطريقة للتدريس عندما أراد أن يطبق فلسفة جون ديوى فى التربية التى تقوم على فكرة . « أن التربية عملية نمو » عن طريق اكتساب خبرات جديدة بواسطة نشاط المتعلم نفسه فى البيئة التى يعيش فيها سواء أكانت بيئة طبيعية أم بيئة اجتماعية — وقد ذهب « كلباتريك » إلى أن أساس المشروع هو الغرض الذى يستولى على المتعلم ويريد تحقيقه ، وكان غرض « كلباتريك » من طريقته أن يوجد موقفاً تعليمياً يجتمع فيه : وضوح الغرض ، والنشاط التعليمى ، ويمتزج فيه النشاط العقلى بالنشاط الجسمى فى وسط اجتماعى يشتمل على علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ ، وتحويله إلى مواطن يتمكن من أن يعيش فى مجتمع ديمقراطى .

وعلى هذا الأساس يرى « كلباتريك » أن المشروع يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال ، كما ينبغى أن يرمى إلى غاية خاصة . فالمشروع فى نظر « كلباتريك » تجربة لها غايات ونشاط يرمى إلى الإنتاج — ويعرفه « هارل دوجلاس » بأنه وحدة من النشاط يقوم بها المتعلم فى محيط يشبه المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه وتحت ظروف تشبه تماماً ظروف الحياة ، ويكون له غرض محدود واضح جذاب يريد أن يحققه من وراء النشاط .

أما الأستاذ « ستيفنسون » فيعرف المشروع بأنه عمل مؤسس على مشكلة يراد القيام به فى وضعه الطبيعى والمهم فى هذا التعريف هو ما يعنيه بقوله : الوضع الطبيعى . ومعنى هذا أن مشروعاً يأتى بطريقة صناعية مفتعلة لا يمكن أن يكون مشروعاً حقيقياً وأن المشروع لابد وأن يمثل الحياة العادية خارج جدران المدرسة ، وأن يكون مشوقاً للتلميذ يثير اهتمامه لحل مشاكله حتى يصل إلى نتائج حسنة ترضى ميوله وحب الاستطلاع فيه .

ومن التعاريف السابقة يتضح لنا أنه لابد وأن تتوافر فى المشروع الشروط الآتية أو الخصائص الآتية :

١ — أن يكون شيئاً مرغوباً فيه أو تدعو إليه الحاجة .

٢ — أن يكون فيه قيام بالتزام .

٣ — أن يكون ذا قيمة تربوية عظيمة .

٤ — أن يسير التلاميذ فى أدائه إلى النهاية .

٥ — أن يجرى العمل فيه فى ظروف طبيعية غير مصطنعة .

وعلى هذا يجب أن يكون المشروع مما يشعر التلميذ ، والمدرس كلاهما بالحاجة إليه . فالواجب حقاً أن يتطلب المشروع من التلميذ قيامه بأنواع مفيدة قيمة من النشاط الذى يتفق ومادة المنهج المقرر ، ومثله التى تهدف إليها ، وأن يشعر التلميذ بالحاجة إليه أو الرغبة فى القيام به . ولكى يحقق المدرس الناحية الأولى ينبغى أن يكون عليماً بالمنهج ، وأهدافه ، وملماً بالقيم التربوية ، ولكى يحقق الناحية الثانية ينبغى أن يعرف ميول الأطفال ، وكيف يوجهها ؛ وكيف يولد فيهم ميولا أخرى ، فالمشروع وحدة تعليمية تستمد وحدتها من الترتيب المنطقى للمادة الدراسية كما وضعها الإخصائيون — والمشروع واجب يفرضه التلاميذ على أنفسهم عند طيب خاطر لشعورهم بأهميته ، ويقترن بالأهمية وبالشعور بالمسئولية عند مواصلة النشاط إلى أن يتحقق الغرض منه ، فالأطفال فى المشروع المثالى مثلا يقومون برحلة محاولين الوصول إلى غاية ، وشعورهم بأنهم يرمون لهدف معين يحفزهم على العمل بجد ويقظة ، حتى

يتغلبوا على كل ما يصادفهم من عقبات ، ومن الممكن التغلب على صعوبة الحاجة إلى المعلومات بقراءة الكتب المدرسية أو بعض المراجع فى المكتبة ، والمشروع ينمو من خبرات التلميذ السابقة ، وعلى ذلك يمكنه أن يرسم خطة التنفيذ وينظم نشاطه — هذا ويستمد المشروع كيانه ومقوماته من حرية التلاميذ فى مواصلة نشاطهم الجسمى والفكرى ، دون أن يعوق الانفصال بين المواد المدرسية أو تخصص المدرس أو الجرس هذا النشاط . والمشروع يثير رغبة الطفل فى بذل جهد حقيقى حتى يتحقق الغرض المرغوب فيه . والمشروع يؤدى إلى غايات قدرها التلاميذ ، وعلى ذلك فمن السهل عليهم أن يقوموا أو يقدروا بشكل موضوعى تقدمهم فى سبيل تحقيق هذه الغايات .

من هذه الخصائص يتضح خطأ الذين يظنون أن المشروع هو نتائجه العلمية ، ومنتجاته المادية ؛ إذ أن المشروع وحدة ، والمهم فيه هو الطريقة التى يتم بها ، والتى تشتمل على الاحتكاك المادى بالبيئة والاحتكاك الاجتماعى بالأفراد الآخرين بحيث يتشرب التلميذ طريقته .

الأساس السيكولوجى لطريقة المشروع

يقوم المشروع على أساس سيكولوجية التعلم التى تعتبر الفرد كائناً حيًّا ناميا ذا غرض يريد تحقيقه ، وأن قدراته ، ومعرفته وخصائصه الخلقية تنمو ، وتتكون خلال خبراته فى البيئة التى يعيش فيها .

والنظرية الغرضية فى علم النفس التى يتزعمها « ما كدوجال » تعترف بأن دوافع أعمالنا ، وسلوكنا فى النهاية مغرضة ، ترمى إلى الوصول إلى أهداف طبيعية معينة ، هى إرضاء النزعات الفطرية العامة ، والخاصة ، أما اللذة والألم فمنتجات ثانوية تظهر أثناء سعينا للوصول إلى تلك الأهداف ، فنشعر باللذة إذا تحققت ، ونشعر بالألم إذا لم تتحقق ، وبناء على ذلك فإن هدفنا من التربية هو إعلاء الدوافع والغرائز ، والاستعدادات الفطرية بحيث يحدث فيها توجيه جديد ، وتوفيق ، واتزان بين عمل تلك الدوافع الفطرية — أى أن

التربية يجب أن تمكن الفرد من الوصول إلى أهدافه التى رسمتها له الطبيعة بطريق يستفيد منها من الناحية الشخصية ، والاجتماعية معا .

الأساس الفلسفى لطريقة المشروع

إن الفلسفة البراجماسية هى أساس طريقة المشروع ، تلك الفلسفة التى تعتبر الطفل خالقاً للمثل فى بيئته ، فمبدأ التربية فى هذه الفلسفة هو الطفل ، وبيئته الطبيعية ، والاجتماعية ، والتفاعل بينهما هو الذى ينتج خبرته ، والفلسفة البراجماسية تترك الطفل يجرب ما شاء له أن يجرب ويتصل بالمجتمع ، وتحتم على المربى أن يتأكد دائماً أن الطفل معرض دائماً لهذا التفاعل الحر بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية معاً .

ويرى « البراجماسى » أن التربية هى توجيه الدوافع ، والقدرات الطبيعية نحو تحقيق حاجات الطفولة فى البيئة ونتيجة فعل هذه التربية هى تخريج عقل قابل للتشكيل ، نشيط منتج ، فى جميع الأحوال ، والمواقف ، يستطيع أن ينشئ ويبتدع — فالتعليم عن طريق العمل هو أساس طريقة المشروع وأساس البراجماسية ، فالطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقين فيجب إذن أن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها ، وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة هذا الجهاد ، وهذا هو ما يحدث فعلا فى طريقة المشروع إذا ما طبقت بروح البراجماسية الحقيقية .

المشروعات الفردية والمشروعات الجمعية

المشروعات إما : أن تكون فردية أو جمعية : فى المشروع الفردى يقوم تلميذ واحد بعمل ما يسير فيه حتى نهايته ، فيكون بهذا قد اكتسب قدرة وجرأة تيسران عليه القيام بأعمال أخرى . أما المشروعات الجمعية فهى تسمى أحياناً « نشاطاً اجتماعياً » لأنها تقوى الروابط الاجتماعية بين التلاميذ ، وتدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم وتشجعهم على تحمل المسئولية أمام المجتمع المدرسى

عن رضًا ، وطيب خاطر ، فهو عمل نتيجة تجربة وتعاون ، وليس هناك شك أن المشروعات الجمعية إعداد جيد للتلاميذ ييسر لهم القيام بأدوار منتجة فى المجتمع المعقد فيما بعد — ولهذا النوع من المشروعات فوائد ثلاثة ذات قيمة تربوية هامة :

(أولا) المشروع الذى يشترك فى أدائه جماعة من التلاميذ يكون بمثابة رباط اجتماعى قوى يوثق الصلات بين أفراده .

(ثانيا) إن المشروع الجماعى من شأنه أن يجعل المدرس عضواً فى جماعة التلاميذ ، وهذا يجمع بين المدرس وتلاميذه ويقارب بينهم .

(ثالثا) والمشروع الجمعى وسيلة إلى توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع الخارجى .

وفى المراحل الأولى للتربية يمكن أن يقوم التلاميذ بالمشروعات إذا بث فيها « روح اللعب» فيتقدم صغار الأطفال بتمثيل الأسرة وبأعمال البريد ، وفتح الحوانيت ، وإنشاء المزارع وما إليها من أنواع اللعب الإيهامى . وواضح أن هذه المشروعات لايمكن أن تتم على أيدى أطفال أميين لايستطيعون القراءة ، والكتابة ، وحل مسائل الحساب التى تتطلبها ومن هنا تأتى الحاجة لتعليم القراءة ، والكتابة ، والحساب .

أما فى مراحل التعليم المتأخرة ، فقد يصعب تنفيذ المشروعات بدقة أو وضع مشروعات مناسبة لسن التلاميذ ، ولكن على الرغم من هذا فأنصار المذهب العملى يحتمون وجود مظاهر نشاط معين ، ويقولون : إن أبسط المشروعات مثل إخراج رواية تمثيلية أو مقطوعة موسيقية قد يتطلب إخراجاً ، وأدباً ، وموسيقى ، وفنًا ، وأشغالايدوية ، وأشغال إبرة ، كما أن الناحية التى يستفيدها الطفل تلعب دوراً كبيراً فيتعلم الأطفال مسك الدفاتر ، ويعرفون حساب الدخل ، والمنصرف ، وضبط الميزانية ، ويتعلمون بعض الفنون العلمية كإنارة المسرح وإعداده .

وليس من المستحسن أن تقترح مشروعات تقوم بها المدارس ، لأن هذه

المشروعات تنشأ حسب الحاجة إليها ، ويجب أن تنشأ داخل المدرسة ، ولا تفرض عليها من الخارج ، وأى محاولة لوضع نظام خاص لمشروعات معينة سوف يؤدى بها إلى نوع من الشكلية الجامدة التى تخرج بها عن حقيقتها، وطبيعتها ، بل إن الشكلية عدو تحاول طريقة المشروع أن تحاربه وتتجنبه على الأقل ، فهذه المشروعات يجب أن تنشأ من البيئة المدرسية ، ومن حياة كل فرد ومظاهر نشاطه ، وسنحاول أن نذكر بعض الأمثلة التى قامت بها بعض المدارس .

١ – قامت مشكلة بين إدارة مدرسة ثانوية ، وبين البلدية حول جلب الماء لرى حديقتها ففكر مدرس العلوم بهذه المدرسة فى حفر بئر يمكن أن تستخدمها المدرسة فى رى هذه الحديقة ، دون أن تلجأ إلى معونة المجلس البلدى، ودون الخضوع لسيطرته فى هذه المسألة وقد أقبل التلاميذ على هذا المشروع ، وبذلوا فى سبيله كل جهد حتى تم ، ولا يمكن مطلقاً أن ننكر القدر الهائل الذى استفاده التلاميذ فى العلوم العملية أثناء قيامهم بهذا المشروع ، كما لا يمكن أن تنكر القيمة الأخلاقية التى استفادها الأطفال من قيامهم به . وقد قابلت التلاميذ عدة مشاكل علمية . وكان عليهم حلها مثل الأسباب التى من أجلها كانت الأجسام الصلبة أخف وزناً وهى فى الماء منها وهى فى الهواء ، وقاعدة « أرشميدس » ، كما أنهم درسوا ما هو ضرورى من نظريات الميكانيكا ، والجيولوجيا ، والماء الباطنى . . . إلخ ، هذا مثل لمشروع ناجح ، كأنه هبط من السماء على مدرس العلوم فى المدرسة .

٢ – وقد قام معهد « لودهام جرايخ بورستال » بمشروع نجح نجاحاً باهراً ؛ إذ أرادوا إصلاح فريق من الأحداث المجرمين عن طريق مشروع بناء الأبنية اللازمة لمساكنهم ، وقد أدى هذا إلى تعلم كثير من الفنون ، والصناعات، وما يتبع ذلك عن طريق التعاون .

٣ – مشروع فى التاريخ – حروب محمد على فى البلاد المجاورة ، قرأ التلاميذ عنها قراءات واسعة فى كتب ، ومراجع مختلفة ، وبعد مدة أسبوعين

أو أكثر انتهت هذه القراءة ببحث ومناقشة بين التلاميذ نتيجة لبحثهم وتفكيرهم الدائم خلال هذه المدة ، وقد لاحظنا أن ما عمله التلاميذ فى مشروعهم هذا ليس مجرد جمع المعلومات ، بل جمع ، وتنظيم ، وإمعان النظر فيها :

٤ — مشروع فى الحساب — عن المقاييس والمساحات ، وذلك بدراسة مشروع عن بناء منزل — وسنجد فى هذا المشروع غالباً كل مسألة من مسائل المقاييس بصورة تطبيقية ، ونحن ننصح المدرس فى مثل هذا المشروع بعدم المغالاة حتى لايصبح اهتمام التلاميذ موجهاً إلى بناء المنزل نفسه أكثر من عمليات الحساب وحتى لايفقد المشروع صفته باعتباره مشروعاً فى الحساب .

بهذه الطريقة نتمكن من أن ندرب الأطفال على الاستقلال فى البحث ، والاتصال بالناس ، ومعرفة كيفية إنجاز الأعمال والمشروعات ، ويهمنا بعد ذلك أن نتساءل : ما هى الخطوات التى يجب أن نخطوها عند تحقيق مشروع من المشروعات ؟ إن الخطوات التى وضعت لتحقيق المشروع تقابل الخصائص الأربعة التى وضعها « كلباتريك » للتعلم المثمر أو العمل المغرض
يتطلب العمل المغرض أربع خطوات هى :

(ا) وجود الغرض A. Purposing

(ب) رسم الخطة B. Planning

(حـ) تنفيذ الخطة C. Executing

(د) تقويم الخطة — أو مرحلة الحكم D. Judging

ويؤكد أنصار طريقة المشروع أن الوسيلة الوحيدة لنجاح طريقتهم هى عدم الحيدة عن اتباع القواعد ، وهم يؤكدون قيمة القاعدة ويقولون : إن القاعدة فى العمل العقلى تعادل العادة فى كسب المهارة فكلاهما يوفر الوقت ، والمجهود ، ويمكن أن نلخص خطوات المشروع فيما يأتى :

أولا — اختيار المشروع وتحديد الهدف

وفى هذه الخطوة يبدأ التلاميذ بتحديد أغراضهم تحت إشراف المدرس ،

وتوجيهه ، وينتهى هذا التحديد باختيار المشروع ، وتحديد الأهداف التى يراد الوصول إليها من تنفيذه ، وتتم هذه الخطوة بأن يقترح كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ مشروعاً جديداً أو مشروعات يزنها المدرس ، ويوجه التلاميذ إلى نقدها ، والتفضيل بينها ، واختيار أحدها وتحديد موضوعه ، وكتابته فى صيغة تثير فى الأطفال أو فى التلاميذ الرغبة فى البحث وحب الاستطلاع ، والمهم أن يكون للمشروع قيمة تربوية كأن يحتوى على فرص يكتسب فيها التلاميذ مهارات ، وميولا ، مرغوباً فيها ، وأن يكون ممكناً تحققها من حيث قدرة الأطفال ، ومطالب الزمن ، والمكان ، وأن يكون موصلا إلى الهدف الذى رسمه التلاميذ ، وأن يكون مشتملا على أنواع متعددة من النشاط تماثل مختلف القدرات الممثلة فى التلاميذ ، وأن يكون المشروع متصلا بحياة التلاميذ ، وبالبيئة ، وأن يكون مناسباً لمراحل النمو ، فبين الخامسة ، والثامنة ، أى فى مرحلة الانتقال Transitional Period يجب أن تكون المشروعات مما يحقق إشباع ميول الأطفال إلى الملكية ، والتكوين ، والعبث بالأشياء . وفيما بين الثامنة ، والثانية عشرة أى فى مرحلة التكوين Formative Stage يجب أن تكون المشروعات مما يسد حاجة الأطفال ويتفق مع ميولهم إلى اللعب ، والتمثيل ، والاجتماع والميل الشديد إلى المعرفة ، والاستطلاع ، وفى مرحلة البلوغ يجب أن تحقق المشروعات الاعتبارات السيكولوجية التى يشد بها المراهق ، كالميل إلى الاجتماع ، وحب المخاطرة والاستطلاع .

ثانياً — رسم الخطة Planning

وفى هذه المرحلة يعطى التلاميذ حرية وضع الخطة التى عن طريقها يمكن تحقيق أغراضهم ، فيتناقش التلاميذ فى قيمة وجدوى كل الطرق التى تؤدى إلى تنفيذ المشروع ودراسة المشكلات التى قد تعترض تنفيذ المشروع ، ويختار التلاميذ أحسن هذه الطرق — وهذه المرحلة — مرحلة الدرس والبحث ، مرحلة هامة جداً إذ يجب أن توجه وترشد وتنبه القائمين بالمشروع إلى الصعوبات ،

والأخطاء ، وإذا كان لدى المدرس المشرف على المشروع عدة اقتراحات يجب ألا يمليها على التلاميذ أو يفرضها عليهم بل يعرضها ، ويتركها لهم ، ويجب أن يكون رأيه استشارياً فحسب ، يقبل أو يرفض على أساس جدارة الرأى لا على أساس سلطة المدرس ونفوذه . وعلى هذا الأساس يمكن تطبيق الروح الديمقراطية فى طريقة المشروع .

ثالثاً ــ تنفيذ المشروع Executing

وهنا يلعب المدرس دوره فى إرشاد التلاميذ لتنفيذ مظاهر النشاط التى رسموها فى المرحلة السابقة ، ويكون التنفيذ عن طريق مواقف اجتماعية يقبل التلاميذ تنفيذ الواجبات التى رسموها ، وفرضوها على أنفسهم ، وفيها تعاون بين الجميع ، وتحمل للمسئولية المشتركة وواجب المدرس فى هذه المرحلة تهيئة الظروف الملائمة والمساعدة ، حتى يتمكن التلاميذ من تنفيذ خططهم فيشجعهم ، ويلفت نظرهم إذا بعد نشاطهم عن غاياتهم ، ويمدهم بالمراجع ، ويمكن أن يعمل الفصل مجتمعاً فى بعض نشاط المشروع ، ويمكن تكوين لجان لبحث بعض المشكلات ، ويشجع التلاميذ على إرضاء ميولهم ، واستخدام قدراتهم فيما يناسبها من نشاط المشروع

رابعاً ــ مرحلة الحكم Judging

وفى هذه المرحلة يمكن أن يرى الأطفال ثمرة جهودهم متبلورة واضحة فيعرض كل تلميذ ما ساهم به فى المشروع أو يقوم التلاميذ بعمل جمعى يعرضون فيه ما حققوه من غايات ، كأن يقوموا بتمثيل رواية أو يقيموا معرضاً، وبذلك يتسنى لهم أن يروا بأنفسهم مقدار ما حققوه من أهداف سبق لهم أن رسموها .

طريقة المشروع فى بوتقة البحث

والآن نتساءل هل يجب أن تقوم التربية كلها على طريقة المشروع ؟ إن الإجابة على هذا السؤال تحتم علينا أولاوقبل كل شىء أن نعرف محاسن هذه الطريقة ثم نتعرض لنقدها وأخيراً يمكن أن نصدر حكمنا عليها .

أولا — محاسن طريقة المشروع

١ — الاعتماد على النفس .

إن طريقة المشروع تخلق فى الأطفال وفى التلاميذ روح الاعتماد على النفس ، وهى لاتؤدى إلى التربية السهلة اللينة Soft Pedagogy ، كما يدعى نقاد المشروع ، فكل مشروع من المشروعات يحتاج فى تمثيله وفى القيام به إلى مثابرة وجلد ، وسهر ، وعمل متواصل من الأطفال للتغلب على ما يصادفهم من المشكلات المختلفة فهو خير وسيلة لتمرين التلاميذ على الحياة الصعبة ، ومواجهة المشكلات بأنفسهم .

٢ — استثارة عنصر التشويق .

إن روح العمل فى طريقة المشروع ليست مفروضة على الأطفال من الخارج superimposed from above ، فيفقدون التحمس للعمل ، والميل إليه ، بل هو نابع من أعماق نفوس الأطفال مرتبط بميولهم وأغراضهم .

فكأن طريقة المشروع قد تمكنت من حل « مشكلة التشويق فى التربية » . فميول الأطفال أساس هذه المشاكل ، فى تدريس الجغرافيا مثلا يمكن اتخاذ الرحلات كأساس للمشروع ، وفى تدريس العلوم يمكن استخدام طريقة How it works كيف تعمل ؟

٣ — التعلم المصاحب Concommitant Learning

فى طريقة المشروع فرص كثيرة لتحقيق التعلم المصاحب ، ففيها يكتسب التلاميذ ميولا متعددة مفيدة ، كاتساع الذهن ، وقبول آراء الغير واحترامها ،

ومناقشتها على أساس قيمتها ، وتوقع النتائج من المقدمات ، وفيها يكتسب التلاميذ مهارات ، وعادات : كالعمل الجمعى ، والتعاون .

٤ — فى طريقة المشروع حل لكثير من المشكلات العامة للتربية .

(ا) جعل الطفل مركزاً للتربية والتعليم .

(ب) الربط بين مواد الدراسة .

(حـ) جعل الحياة فى المدرسة مشابهة للحياة فى الخارج .

(د) تأكيد الناحية العملية فى التربية .

(هـ) علاج بعض العيوب النفسية عن طريق الاندماج والتعاون مع الغير .

(و) اكتساب القدرات المختلفة ، وحل مشكلة الفروق الفردية .

(ز) اشتراك التلاميذ الجدى فى النشاط التعليمى من شأنه أن يقلل مشكلات النظام .

(ح) تهتم طريقة المشروع بالناحية الجمعية وتعود التلميذ على أن يعمل كفرد فى مجموعة ، وأن يتعاون مع غيره فى تحقيق غرض مشترك .

ثانياً — مساوئ طريقة المشروع

١ — طريقة محفوفة بالمخاطر

يرى بعض المربين أنها طريقة محفوفة بالأخطار كثيرة العيوب ، والمساوئ ، فهى فى نظرهم تتمادى مع ميول الأطفال فتجعلهم يتبعون أهواءهم ورغباتهم الخاصة بما تمنحه لهم من الحرية المطلقة كما أنها تؤدى إلى التربية اللينة .

٢ — طريقة تجر التلاميذ إلى دراسات لاحد لها ولا نهاية :

إن المشروع الواحد كثيراً ما يجر إلى مشروعات أخرى ، وإلى مشاكل لانهاية لها ، وأنها طريقة لاتتفق مع تلاميذ الفصول الراقية ، كما أنها تحتاج إلى نفقات كثيرة ، وإلى وقت طويل للوصول إلى أبسط المعلومات ، وأتفهها .

٣ — فيها ضياع لبعض الوقت الذى يصرف فى المناقشة .

وهذا النقد يغفل القيمة التربوية للنشاط الذى لايؤدى بشكل مباشر إلى تحصيل المادة الدراسية ، فكثيراً ما يستفيد التلميذ من المناقشة ومن الاتصال بالناس وجمع المصادر فائدة أعظم وأجدى من مجرد استظهار الحقائق .

٤ — طريقة يعوزها التنظيم فى المعلومات ويصعب معها وضع المناهج :

فهى تهمل الترتيب المنطقى للمواد الدراسية ، ولذلك تؤدى إلى عدم تحصيل التلاميذ لكثير من المعرفة التى يجب أن يحصلوها — وعلى هذا يصعب عمل المناهج الدراسية المتماسكة مع طريقة المشروعات .

٥ — طريقة تحتاج إلى مدرسين مدربين أكفاء :

لايصلح كل مدرس لتنفيذ طريقة المشروع ولا بد وأن يكون هناك نفر خاص لتنفيذها .

وأخيراً وبعد أن تعرضنا لنقد طريقة المشروع نقول : إننا لانستطيع أن نطمئن إلى طريقة المشروعات وحدها لتعليم التلاميذ ما نريد أن نعلمهم إياه ، فإننا إذا اعتمدنا على طريقة المشروع وحدها ، لانستطيع أن نعرف بالضبط مايجب أن يتعلمه التلاميذ ، والمشروع تطرف فى النفعية قدلا يرضاه رجالها ، لأن التربية بهذه الطريقة ستنتج معلومات مفككة تفقد عنصر الوحدة ، فالتعليم العرضى ليس كافياً ، فنحن على حق إذا رجعنا إلى الطريقة القديمة لسد الفجوات وتنظيم المعلومات وتنسيقها ، لأن فى ذلك توفيراً للجهد ، ولابأس من أن نأخذ بقسط من التعليم المنظم ، فذلك أقرب للنفع .

على أننا سنحافظ على روح العمل بطريقة المشروع ، وهى جعل مادة الدراسة من الحياة الواقعية نفسها ، ونحن إذا لم نوفق إلى اتباع طريقة المشروع فى مدارسنا ، فلا يضيرنا مطلقاً أن نستفيد من روحها التى يمكن أن تلخص فيما يأتى :

أولا — تحديد غرض الدرس وجعله واضحاً أمام التلاميذ قبل الدخول فيه . فمثلا عند تدريس مشكلة رياضية نضع أمام التلاميذ مشكلة ، قد لاتكون

حقيقية إذ يكفى أن تكون عقلية ، فالعقل يحدد المشاكل ويسرع فى حلها ، وهذه هى روح المشروع .

ثانياً – يجب أن تكون ميول الأطفال أنفسهم أسس هذه المشاكل فنختار من المشاكل ما يميل إليها الأطفال من تلقاء أنفسهم حتى يشعروا بالغرض منها ، إذ أن هذا يقربنا أيضاً من روح المشروع .

ويحسن أن نختم هذا الفصل برأى الأستاذ « ريمونت »(١) عن طريقة المشروع : « إن خير خدمة قدمتها طريقة المشروع هى أنها أشركت التلاميذ فى العمل وجعلتهم ينهمكون انهماكاً تاماً فى عمل له غرض واضح ، بدلا من سلسلة من الدروس العادية ، وليس أسوأ من تحريف هذه الفكرة والانتهاء بها إلى شكلية جامدة ، وهى التى أريد بها بث الحياة فى المدرسة ونقل جزء من نشاط الكبار خارج المدرسة فى مهرجان الحياة إلى داخل أسوارها » .

المراجع

1. J. Adams : Modern Development in Educational Practice.
2. Ross : Groundwork of Educational Theory.
3. A.S. Hughes : RE. Hughes : Learning & Teaching.
4. R.R. Rusk : Research in Education.
5. J. Callester : Growth of Freedom in Education.
6. McMuray : Teaching by Projects.
7. M. Stormzand : Progressive Methods of Teaching.
8. A. Stevenson : The Project Method of Teaching.
9. Kilpatrick : The Project Method.
10. Branon : The Project Method in Education.

---

(١) Modern Education; its Aims and Methods, P. 337.

تعليق

لقد حاولنا فى هذا الفصل ، وفى حدود هذه الصفحات أن نقدم للقارئ وصفاً صادقاً عن بعض المبادئ ، والخطط الحديثة التى اندفع تيارها العملى فى رحبات المدارس . وبقى علينا الآن أن نختم هذا الفصل ببعض الملاحظات :

أولا : يجب أن يعلم القارئ أن ما قدم له عن الطرق الحديثة لايمده فى الواقع بفكرة مسهبة ومفصلة عن هذه الطرق ؛ لأننا لم نحاول بما قدمناه إليه إلا أن نفتح عينيه لتتبع دراسة مطولة فى المراجع الخاصة التى تناولت هذه الطرق بالتفصيل والإطناب . على أننا ننصحه بأن يطوف بالمدارس التى تنفذ فيها هذه الطرق إن أمكنه ذلك .

ثانياً : يجب عليه أيضاً ألايسلم بحداثة هذه الطرق فى ميدان التربية والتعليم ؛ لأنها ليست وليدة العصر الحاضر أو بنت القرن العشرين ، ولكنها فى الحق قديمة قدم التاريخ .

فقد نادى العلماء والفلاسفة والمربون قديماً ببعض هذه الأسس والمبادئ التى تفخر بها التربية الحديثة وتتيه عجباً واختيالا وترى أنها من صنعها ومن عمل يديها . وإن هؤلاء الأقدمين بهذا الصنيع قد وضعوا بذور هذه الطرق فى الماضى ، فأتت ثمارها الطيبة فى الحاضر :

فمثلا إدخال اللعب فى ميدان التربية والتعليم قد يظن أنه وليد الحاضر ولكن فى الحق هو من غرس الماضى ؛ فقد نادى بذلك من قبل كثير من قدامى المربين . فهذا أفلاطون (٣٤٨ ق . م) يحدثنا قائلا :

« إن المعلومات التى نتعلمها نتيجة الضغط لاتستقر فى أذهاننا ؛ لذلك يجب ألا نستعمل طريقة الإكراه والإرغام فى التعليم ، بل نجعل التربية كشىء سار ، فهذا يدفع الطفل إلى الدرس والعمل ملبياً نداء ميوله الطبيعية ورغباته السارة » وهذا كونتليان (٣٥ م — ٩٥ م) قد نبه إلى قيمة اللعب الطبيعى

كوسيلة للمرونة وإظهار مزاج الأطفال وسلوكهم الخلقى، وإنه يجب ألا تكون دراسة الأطفال مقرونة بالعقاب والضرب ، فهذا إذلال للطفل ووسيلة وحشية ، وفى رأيه أن العقاب المدرسى لايرجع إلا إلى إهمال المدرس فى تدريسه . وهذا « لوك » (١٦٣٢ ــ ١٧٠٤) يؤكد أن الحاجة إلى تنمية الجسم والعقل تعين المرء على احتمال الشدائد والصبر عليها وهذا لايتم بخطط قاسية ، ولقد كتب فى مقالة عنوانها Essay on Human Understanding « مقال عن الإدراك الإنسانى » :

« إن الذى يحافظ على روح الطفل ونفسيته ويجعلها فعالة حرة سهلة ، وفى الوقت نفسه يجبّ الطفل عن الأعمال التى لايرتضيها المجتمع الإنسانى ويوقفه أمام صعوبات ليتغلب عليها — الذى يوفق بين هذه المتناقضات يكون فى نظرى قد خبر التربية وألم بأسرارها الحقيقية » .

وفى كتاب آخر له يقترح تعليم القراءة عن طريق اللعب وتعلم اللغة الفرنسية بما نسميه الطريقة المباشرة Direct Method وهى التى تكون بواسطة المحادثة لاعن طريق القواعد النحوية .

فهؤلاء العلماء قد مهدوا الطريق للتربية الحديثة حتى أتى « فرويل » (١٧٨٢ ــ ١٨٥٢ فأظهر لنا المغزى الفلسفى للعب واقترح أيضاً كيفية الانتفاع بروح اللعب فى التربية والتعليم ولقد كتب يقول :

« إن اللعب نشاط تلقائى ونفسى وفى الوقت نفسه هو مثال للحياة البشرية فى مجموعها ، لذلك كان مقروناً دائماً بالفرح والحرية والرضا والراحة النفسية والجسمية والسلام العالمى » .

وإنه لمن المفيد لطلاب التربية والمدرسين العمليين أن يراجعوا أحياناً قراءة العلوم التربوية تاركين جانباً الطرق والخطط الحديثة فى التربية ، وأن يتناولوا الكتب التى تحمل انقلاباً تربويّاً بالبحث والدرس .

ثالثاً : يجب أن نلفت نظر المدرسين إلى أنه إذا اطلع أحدهم على طريقة حديثة مكتوبة فى قالب حماسى يأخذ بمجامع القلوب يجب عليه أن يحذر كل

الحذر وأن ينظر إلى هذه الطريقة الجديدة نظر الباحث المنقب الذى لا يعير اهتماماً كبيراً . فعليه أن يبحث ويكشف عن مزاياها كما يكشف عن عيوبها، أى ينظر إليها نظرة محايدة تكشف له عن خفاياها .

رابعاً : يجب أن نميز هنا بين فئتين من المرسين : فئة تتمسك بالقديم ولا تحيد عنه ، وأخرى تقبل على الجديد بحماسة الشباب . كما أنه يوجد نوعان من المدارس : نوع تعطل فيه النمو بسبب وقوفه عند القديم وتمسكه به ، وآخر أوقعه فى الإخفاق عناده وتمسكه بأذيال طريقة حديثة لا تلائم حالته وظروفه .

فإلى المدرسين الذين يسعون دائماً وراء كل جديد ومستحدث نوجه نداءنا وننصحهم بالتريث ونقول لهم :

إن التيار التربوى العملى وإن كان نتيجة لتجارب وخبرات كثير من المدرسين الموهوبين المفكرين ممن سبقوهم إلا أنه يجب ألا نتقبل آراءهم كما هى إلا بعد أن نرى فائدتها العملية وهل يمكن تطبيقها .

وإلى المدرسين الذين يتمسكون بالقديم نقول :

إن الخطط التى يحتمها زمن ما قد لا تلائم غيره من الأزمنة ، فالتعليم بالأمس غير التعليم الآن ، فقد خضع تعليم اليوم لعوامل التطور والتغيير جاءت بها السنون المتعاقبة ، كذلك ما يستعمل فى فصل تلاميذه خمسون غير ما يستخدم فى فصل تلاميذه عشرون مثلا . فالمدارس الآن تختلف عما كانت عليه منذ ثلاثين عاماً ، ومن المحتمل ألا تكون المدارس بعد ثلاثين عاماً مماثلة لما هى عليه الآن .

ونحن إذا ما تبصرنا الأمور بعين الحكمة والاعتدال من جهة . والاحتراس والنقد من جهة أخرى فلاشك أن هذا سيعيننا على حل الكثير من المشاكل التى تظهر فى المدرسة وخاصة المشكلة التى يتجلى فى الصراع القائم أحياناً بين مدرس حديث وآخر مسن يفوقه فى الخبرة وما يظهر فى ذلك من اختلاف وجهات النظر .

ونصيحتنا أنه يجب على المبتدئ أن يكون على استعداد للتعلم ممن سبقوه فى التدريس والخبرة ، كما يجب على المدرس القديم أن يكون على استعداد مماثل للتعلم ولو ممن هو أقل منه سناً ودرجة ؛ فالناشئ عموماً وفى معظم أحواله يكون متحمساً لمبادئه ونظرياته مستعداً للتغيير وللتبديل والابتكار ، فإذا ما تقدمت به السن أصبح ضيق الأفق محدود التفكير مصماً أذنه عن سماع الجديد .

وأخيراً نختم هذا الفصل بأنه يجب ألا نتمسك بمبادئنا وتقاليدنا ونظرياتنا القديمة وألا تسيطر علينا النظريات الحديثة ، كما يجب ألا نسرع أو نتباطأ فى تغيير معتقداتنا بل نسلك طريقاً وسطاً ونكون حازمين فى تقبل هذه الآراء .

مراجع أخرى

1. Dewey : Schools of To-morrow.
2. Dewey : Democracy and Education.
3. Nunn : Education, its Data & First Principles.
4. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
5. Bode : Modern Educational Theories.
6. Monroe : Text-Book in the History of Education.
7. Klapper : Contemporary Education.

الفصل الرابع

التربية الحديثة وسجل التلميذ

لم يكن من الخير أن تجمد طرق التربية والتعليم وألا ينالها التغيير بل كان لا بد لها من أن تخضع للتطور ، ذلك التطور الذى خضعت له الحياة بأسرها . هذا ولئن كانت طرق التربية الحديثة قد امتازت بشىء فإنها قد امتازت بميزة واحدة وهذه الميزة هى أنها أصبحت تدور حول الطفل بعد أن كان الطفل يدور حولها .

هذا وقد أصبح المربى الحديث بدل أن يرسم ويحدد ما يجب على الأطفال أن يتعلموه نجد أنه فى شىء من الأناة والترفق يعمل على ملاحظة الطفل ملاحظة دقيقة ويحاول أيضاً أن يدرس دوافعه وميوله وقواه ومواطن ضعفه وقوته وينتهز الفرص للعمل على مساعدته على النمو فى الوقت المناسب . وهذا اتجاه صحيح لا تشوبه أية شائبة لأنه أمر فردى طبيعى وصحى وذلك لأنه مؤسس على عنصر الحرية .

ولا نقصد من ذلك أن نقول : إن اتجاه التربية الحديثة اتجاه فردى أو اتجاه إنسانى فى أضيق معانيه إذ أننا نرى أن لكل مدرسة وظيفتين هما :

أولا — نمو المجتمع المدرسى ، وعن طريق هذا النمو تنمو مواهب وصفات كل طفل على حدة .

ثانياً — العمل على نمو الطفل فى مختلف نواحيه : الخلقية ، والعقلية ، والجسمية ويجب أن يتحقق هذا عن طريق المنهاج الذى نقدمه له وعن طريق البيئة التى يمتص منها المثل العليا والطرق التى نتبعها فى التدريس له وفى جميع مظاهر نشاطه فردية كانت أو جمعية .

على أن هذين الاتجاهين يجب ألا يتعارضا بل يجب أن يعمل كل اتجاه على تقوية الاتجاه الآخر فهما فى الواقع متكاملان لا متعارضان . فالحياة الاجتماعية فى أى مجتمع من المجتمعات تزهر وتغنى إذا ما عملنا على تشجيع ذاتية أفرادها إذ « لا خير يمكن أن يصيب هذا العالم إلا عن طريق النشاط المطلق للأفراد رجالا كانوا أو نساء »[١] : فليس للمدرسة من أهداف أكثر من أنها تعمل على تشجيع حيوية الروح الاجتماعى من ناحية وعلى بناء أخلاق الفرد من ناحية أخرى ، ولا تؤدى المدرسة رسالتها الحقيقية حتى تعمل على تحقيق هذين الهدفين .

إن ما نحتاج إليه لا يخرج عن إعادة النظر فى أمر التعليم الذى تقدمه المدرسة لأطفالها . ولا نقصد بهذا إحداث ثورة فى العمل المدرسى ولكن لابد وأن يكون هناك التغير : فى القيم وفى الطرق المتبعة فى التدريس وفى التنظيم فليس الغرض من التعليم المدرسى أن نعد الأطفال لاستيعاب بعض المعلومات ولكن الغرض منه تزويدهم بأكبر قسط من التوجيه الصالح الذى من شأنه أن يفك عقال مواهبهم وأن يدرب عقولهم على مواجهة الصعاب وأن يزيد من ثروة أخلاق الطفل كفرد . هذا هو الهدف الذى يرمى « سجل التلميذ » إلى تحقيقه .

ويجب أن نوجه الأنظار إلى أن طريقة استخدام « سجل التلميذ » مازالت حتى يومنا هذا فى دور طفولتها ومع ذلك فقد أتت بأطيب الثمرات وقد كشف « سجل التلميذ » عن الكثير من المشاكل التى يصاب بها الطفل العادى كما يصاب بها الطفل المشكل : كعادات تذبذب الانتباه والكبت وعدم تكامل المواهب وعدم مقدرة الطفل على تكيف نفسه للنواحى المختلفة . ويحسن بنا أن نشير إلى حقيقة جديرة بالذكر وهى أن طرق التربية الحديثة التى نستغلها اليوم فى تربية أطفالنا العاديين تأثرت إلى حد كبير بطرق تربيتنا لضعاف العقول . فقد وصلنا إلى مرحلة من مراحل التربية استفدنا فيها من النتائج القيمة التى وصلنا إليها من دراسة حالات الأطفال غير العاديين

---

(١) T.P., Nunn: Education, its Data & First Principles.

ولما طبقت هذه الطرق على الأطفال العاديين كان لها من النجاح ما تهللت له نفوسنا بالبشر والطمأنينة .

وليس معنى هذا أن نحيد عن اتباع تلك الطرق التى ثبت نجاحها والتى وصلنا إليها فى تعليم الأطفال العاديين والتى لايمكن أن نطبقها على سواهم ، ولكن معناه ضرورة التفكير فى تلك الطرق التى ثبت نجاحها مع العاديين من الأطفال كما نجحت أيضاً فى معالجة بعض نواحى الشذوذ وذلك لأن الكثير من الأطفال لابد وأن يبدو مشكلا فى طور من أطوار نموه . وليس معنى هذا أن نقف عن توجيه أصحاء الأطفال وأقويائهم إلى طريق الصحة والقوة ولكن معناه ألا نتجاهل تلك النتائج التى وصل إليها المجربون الذين عملوا واحتكوا بالكثير من الشخصيات . على أن قيمة هذه التجارب تبدو بجلاء عند زيارة بسيطة لبعض المعاهد ، والعيادات التى تختص بدراسة مثل هذه الحالات . ونحن لاننادى بأن تكون مدارسنا « عيادات سيكولوجية » ولكن نحتم أن تكون المدرسة مكاناً « للعلاج الوقائى » وهى فى علاجها لعقول الأطفال ولأخلاقهم يمكنها أن تستفيد كثيراً من توجيهات الإخصائى النفسانى بقدر ما تستفيد من الطبيب فى علاجها لأجسام الأطفال .

والغرض الذى نهدف إليه من صرختنا لاستخدام « سجل التلميذ » ليس معناه معالجة نقائص الطفل على حساب غيرها من صفاته العادية ، ولكن هدفنا الذى نرمى إليه هو زيادة تقدم الطفل العادى من النواحى العقلية والصحية وذلك بطريق تقليل عناصر التلف وزيادة عناصر الإنتاج ورفع مستوى تحصيله وهنا فقط نضمن تقدم الطفل ونلمس تقدماً عظيماً فى كفاية المدرسة .

وسأحاول فى هذا الفصل أن أعطى فكرة شاملة عن «سجل التلميذ» فى حدود ما تسمح به صفحات هذا الكتاب وكنت أود أن يكون لدى متسع يسمح بعرض التفاصيل عرضاً يليق بما لها من قيمة عظيمة ولكنى أرانى مضطراً إلى الإيجاز . والبحث فى هذا الموضوع يتضمن النقط الآتية :

أولا — أهمية سجل التلميذ فى التوجيه التربوى :

ثانياً — عمل السجل :　　　ثالثاً — فائدة السجل :

أولا ـ أهمية سجلات التلاميذ فى التوجيه التربوى

من المشاهد فى جميع المدارس أن كل مدرس يحتفظ ببعض سجلات لتلاميذه ، ولكن معظم هذه السجلات يهتم بها جرياً وراء نتائج الامتحانات لاغير ، التى أصبحت هى كل شىء فى المدارس . وقد ترك المدرسون الأطفال وراءهم ظهرياً ، لايأبهون لأحوالهم الخاصة ومشاكلهم ، مع أنهم لو جعلوا مركز عنايتهم تسجيل ما يمكن جمعه واستقصاؤه من جميع أحوال التلميذ المدرسية والمنزلية لكان ذلك أجدى على التربية ، وأنفع مما لو انصب اهتمامهم على الامتحان فقط .

ماهو سجل التلميذ ؟ وما هو الدور الذى يمكن أن يقوم به فى التربية ؟

سجل التلميذ هو عبارة عن وسيلة لتوجيه وتنظيم الجزء الجوهرى من عمل المدرسة بالنسبة للطفل كفرد . حتى يمكن فهمه ، وتكييف نظام المدرسة ، واستعمال طرق ملائمة بقدر الإمكان لحاجاته . وهذا ما تمتاز به التربية الحديثة ، ومما يسهل دراسة الطفل بطريقة نظامية ذلك التقدم الحديث فى علم النفس .

والنظام الحالى لسجل التلميذ يحاول أن يجمع بين خبرة المدرس وبين معلومات علم النفس الحديث الخاصة بالطفل ليدعم الدراسة المنظمة لتربية الطفل . وعلى هذا الأساس فالمدرس الجيد القدير يدرس تلاميذه دراسة مبنية على ملاحظاته لهم ، ويحاول أن يؤسس على نتيجة ملاحظاته علاج حالات الطفل وحوادثه ومشاكله ، يدون كل ذلك ويسجله فى الجزء الخاص به من السجل كما سيأتى . وفى حالة عدم العناية بشكل وتدوين ما يشاهد من ملاحظات فيه ، فأنه يكون غالباً كالملاحظات العارضة التى تنسى بسرعة ، ولا يكون لها أى قيمة . وحكم المدرس بناء على ذلك يبقى مبهماً ملتبساً فى عقله . والواجب على المدرس أن يبين هذه الأحكام ويوضحها ويجعلها ثابتة ؛ وذلك لا يتأتى إلا بتسجيلها فى السجل . والإهمال فى تسجيل أى خطوة

من خطوات الطفل فى أى مرحلة من تاريخ نموه التربوى يجعل من المستحيل الاحتفاظ بعنصر الاستمرار فى توجيه نموه وتكوينه .

الأمور الرئيسية اللازمة لعمل السجل

١ — الملاحظة المنظمة : أول شيء فى السجل الجامع أو الشامل أنه يجب أن يؤسس على الملاحظة المنظمة ، ولهذا كان من الضرورى أن نعرف الأشياء التى نحتاج إليها فى تعليم كل طفل إذا أردنا أن نؤسس التربية على حاجاته ، وهنا لا محالة سيكون فيه بعض اختلاف فى الرأى بخصوص الأشياء الأكثر أهمية التى يجب أن نعرفها ، ولكن خبرة المدرسين ونتائج الدراسات تشير بوضوح تام إلى الهيئة الأصلية للسجل . فهناك اتفاق عام على أن السجل يجب أن يشمل أخباراً خاصة بالطفل ، ومشاكله المنزلية ، وحالته الجسمية ، وذكائه العام ، وميوله الخاصة ، ومزاجه العام ، وشخصيته ، وقدراته المدرسية بالمعنى الواسع الذى لايقتصر على المهارة والتقدم فى الموضوعات أو المواد المدرسية .

٢ — التسجيل المنظم هو الأساس الثانى لسجل التلميذ : إذ يجب أن نهتم بتسجيل نتائج الملاحظات والاستقصاءات التى عملت ، وهذا التسجيل يجب أن يعمل بطريقة يمكن أن تنتقل وتتحول من مدرس إلى آخر على السواء ، وذلك بأن يكون هناك اتفاق مبدئى عام على الإصلاحات والكلمات التى تستعمل فى السجل ، وأن تكون هناك صلة دائمة بين المدرسين فى عمل السجل ؛ الذى يستقل بعمله مدرس واحد لا يكون واضحاً ومفهوماً للمدرس الآخر ما لم يكن هناك اتفاق فى معنى الاصطلاحات والعلامات التى تستعمل فى السجل .

ويمكن الوصول إلى درجة كافية لوحدة الغرض المطلوب من السجل بتوضيح الاصطلاحات التى تستعمل ، وذلك بوساطة الخبرة فى عمل السجلات عن طريق المناقشة بين أعضاء هيئة التدريس .

٣ — التسجيل الجامع : الأساس الثالث هو أن يكون السجل شاملا

أى يجمع كل ما يمكن جمعه من الأحوال والأخبار الخاصة بكل طفل فى مراحل نموه المختلفة ؛ فنمو الطفل مستمر ، ولا يمكن أن نصف فرداً مرة واحدة يكون هذا الوصف ثابتاً معه ، ومنطبقا عليه فى كل حالاته وتغيراته . فالتربية يجب أن تسير وتتمشى مع تغيرات ميوله وحاجاته . ولهذا يجب أن يعمل السجل بحيث يمكن فهم الطفل فى أى مرحلة فى ضوء تاريخه السابق ، وإذا لم يراع هذا فى السجل فإن مجهودات المدرسين المختلفين ، والمدارس المختلفة ونتائجها غير مناسب لحالات الطفل ، والسجلات ليست غاية فى نفسها ، فمن العبث أن تبذل الجهود فى جمعها وتنسيقها ما لم يكن أسساً صالحة للتوجيه التربوى وما لم تكن خير مساعد للمدرسين على أن يدرسوا تلاميذهم بتفهم حالاتهم حتى يتمكنوا من أن يوجهوهم التوجيه التربوى الحقيقى .

فوائد سجل التلميذ

لقد سبق أن قلنا إن الغرض الأساسى من سجل التلميذ ليس إلا متابعة دراسة الطفل كفرد ، وتهيئة عمل المدرسة بحيث يتناسب مع حاجات هذا الفرد ولقد وجد أن عمل واستغلال هذه السجلات له عظيم الأثر فى عمل المدرسة بوجه عام .

وبالإضافة إلى ما لهذه السجلات من أثر فى توجيه عمل المدرسة فإن لها أثراً عظيماً فى نواح مختلفة ؛ يذكر منها ما يأتى :

أولا : إنها وسيلة من وسائل زيادة الصلة بين المنزل والمدرسة .

ثانياً : إن قيمتها عظيمة فى نقل التلميذ من فرقة إلى أخرى أو من مدرسة إلى غيرها .

ثالثاً : كما تستخدم أحياناً عوضاً عن الامتحانات الحالية .

رابعاً : هى عظيمة القمية فى تشخيص وعلاج بعض النواحى الشذوذ لدى الطفل .

خامساً : عظيمة القيمة فى التوجيه المهنى .

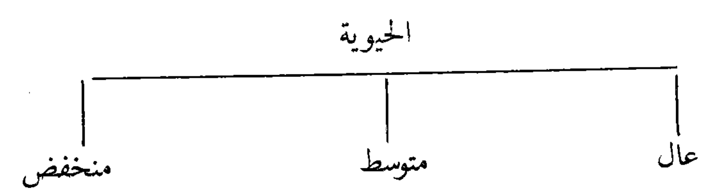
ب ــ عمل السجل

١ ــ مقياس التقدير

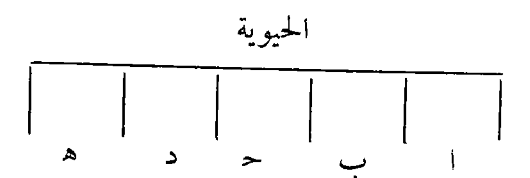
قبل البدء فى شرح الأشياء التفصيلية اللازمة لعمل شكل السجل ومحتوياته ، نرى من الضرورى أن نبدأ بشرح مقياس التقدير الذى تقدر به صفات الفرد وأعماله والذى رئى من الواجب استعماله فى الأجزاء المختلفة للسجل .

كثير من صفات الفرد كالحيوية والقدرة الاجتماعية لا يمكن أن تقاس قياساً دقيقاً .

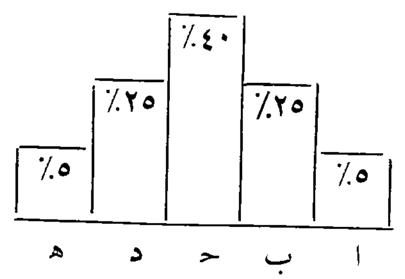
وهذه الصفات ينظر إليها من حيث إنها وسائل مناسبة لتقسيم أحوال السلوك المميزة للفرد : وإن كانت تشترك فى عنصر واحد ، بحيث نستطيع أن ندرجها تحت عنوان واحد . والتقسيم على هذا الوجه لا يتضمن أن هناك نظرية سيكولوجية معينة : وصفة أو مجموعة صفات مثل الحيوية تتغير من فرد إلى آخر ؛ فقد تكون موجودة بقدر كبير عند فرد بينما تكون ضعيفة عند آخر ، أو تكاد لا توجد بالمرة ، فيمكن إذاً أن يعمل مقياس لصفة الحيوية هكذا :



وهذا المقياس تقريبى محض ، وقابل للتدرج الذى لا حد له ، ولكن فى الأغراض المدرسية العملية لا تحتاج للتفرقة بين أكثر من خمس درجات مثلا ، وهذه الخمس درجات للحيوية يمكن أن يرمز إليها بالحروف الآتية : ا ب حـ د هـ ؛ وعلى ذلك يكون المقياس كما يأتى :



ويمكن اعتبار هذا مقياساً تقريبياً للصفة التى نتعرض لقياسها . وقد وجد أنه إذا قيس الناس على وجه العموم بمقياس كهذا فى صفات : كالذكاء أو الطول أو أى صفة أخرى ، وجد أن عدد المتوسطين فيها هو الغالب ، ووجد أن عدد الممتازين والمعوزين فيها قليل نادر ، وإذن يكون توزيع هذه الصفات عامة كالذكاء أو الطول كالآتى على وجه التقريب :



وفى مثل هذا الجدول أو الرسم يمكن الإشارة إلى اختلاف الصفة فى الأفراد بالحروف : ا ب حـ د هـ كما فى الشكل .

فالفرد الذى درجته (ا) تظهر فيه هذه الصفة بدرجة لا يشاركه فيها سوى ٥ ٪ من الناس الذين فى سنه ، ومن جنسه . والفرد الذى يعطى (ب) لا يشاركه فى هذه الصفة إلا ٢٥ ٪ وهكذا فى بقية الجدول . والأفراد يوزعون بهذه النسبة فى مجموعة غير مختارة . وفى المجموعات الصغيرة يتناسب هذا التوزيع مع الرسم البيانى السابق تناسباً تقريبيّا . وفى المجموعة المختارة من طبقة (ا) مثلا يكون التوزيع مختلفاً عما هو هذا الشكل . ففى فصل متقدم مثلا نجد أن الأطفال تكون درجاتهم ا ب حـ لا أقل من ذلك . وفى فصل متأخر لا يتجاوزون أكثر من درجة د[١] .

(١) The Education Guidance of the School Child, p. 24.

والتوزيع الذى وضح فى الرسم السابق لا يظهر إلا فى مجموعة كبيرة من التلاميذ ليست مختارة ومن واحدة فى أى صفة أو مقدرة . وهذه النسب المئوية التى أعطيت فى الرسم ليست سوى إرشاد تقريبى للتقدير ، ولا يجب أن تتأثر الأحكام من غير مناسبة بالرغبة فى التمشى تمشياً أعمى مع هذا التوزيع .

هذا هو المقياس التقديرى الذى يقترح أن يستعمله المدرسون فى تقديراتهم .

٢ — التفاصيل الأولية

يجب أن يكون لكل تلميذ رقم خاص يستعمل بدلا من اسمه ، أو أى رمز يرمز إلى اسمه للأسرار ، وإبقاء على شعور التلميذ وحالته ، إذ ربما بل غالباً ما يكون لكل تلميذ حالات خاصة سرية ، لا يصح أن يعرفها إلا المدرسون ، فإذا اضطر الأمر إلى أن يطلع عليه أحد الذين لا يخول لهم الاطلاع على حالات التلميذ ، فإنه لا يعرف مدلول هذا الرقم .

ومن المهم أن تحفظ كل السجلات بطريقة مناسبة ، وتحتفظ بسرية تامة بحيث لا يعلم ما بها سوى المدرس وحده لأنها تحوى أخباراً وأفكاراً كثيرة غير مرغوب فيها . وعلى هذا يكون المدرس هو المسئول عن حفظ هذه الأسرار الخاصة بالتلاميذ .

كذلك يجب أن تعطى الأخبار الكاملة الصحيحة عن الفصل كأن يوضح توضيحاً تامًّا ، ويذكر كل شىء عنه ، ويسجل رقم سجل الطالب بالمدرسة وأول حرف من اسمه ومن اسم أبيه . . إلخ .

كذلك يسجل عمر التلميذ عند الدخول فى بدء السنة الدراسية ، ويوضح هذا بالسنين والأشهر ، فيكتب عمر الطفل بهذا الشكل $\frac{٥}{١٢}$ ١٠ ، $\frac{٦}{١٢}$ ١١ . . .

٣ — حالة الطفل المنزلية

(ا) يذكر فى هذا وضع التلميذ فى العائلة ، ويوضح على شكل كسر هكذا ، فمثلا أكبر الأطفال الثلاثة يسجل مثل $\frac{١}{٣}$ ، والطفل الوحيد يسجل هكذا $\frac{١}{١}$.

(ب) مهنة الآباء . وإذا كانت الأم تقوم بعمل فى المنزل فيجب إثباته

فى السجل ، وكذلك إثبات موت أحد الآباء أوكليهما ، أو انفصالهما فى الحياة الزوجية . ويرمز للأب بالحرف ب وللأم بالحرف م .

كذلك يجب إثبات ما إذا كان الطفل معتمداً على أى شخص آخر غير الأبوين ؛ فكل هذه الحقائق مهمة ويجب ملاحظتها .

(ح) حالة المنزل المادية : وهذه تشير إلى المصادر الاقتصادية للمنزل ، وإلى التدبير الحسن أو السيئ له ، ووجوه الإنفاق ، وتصريف الثروة المنزلية ؛ فحالة الطفل تتغير تغيراً ظاهراً ملموساً بتغير هذه الأشياء ؛ من : تغذية ، وملابس ، ولعب وغير ذلك من حاجات الأطفال .

كذلك هناك أخبار خاصة لها تأثير مهم على نمو الطفل وتكوينه مثل نوع النظام السائد فى المنزل ، ونوع المثل التى يحددها الآباء وأفراد العائلة الآخرون للطفل ، والنزعة الأخلاقية السائدة فى المنزل ؛ كل هذا له تأثير على الطفل ، ويجب تسجيله .

كذلك يجب تسجيل عمل الطفل فى المنزل قبل أو بعد ساعات المدرسة ، ومساعدته فى الواجبات المنزلية المناسبة . ومن المهم كذلك ملاحظة أى غرابة فى حالة أو معاملة أفراد العائلة الآخرين للطفل ، أو فى معاملة الطفل لهؤلاء الأفراد . وكذلك أى صورة غير عادية فى حالة التلاميذ الآخرين نحو الطفل . والحوادث التى تحدث فى تاريخ الطفل أو تاريخ عائلته والتى لها تأثير واضح على تكوينه ؛ كل ذلك يلاحظ عند عمل السجل .

٤ ـ الحالة الصحية للطفل

(ا) ملاحظات المدرس : طبيعة عمل المدرس فى المدرسة تجعل لديه فرصاً أكثر من الطبيب لملاحظة بعض الدلائل والبراهين التى تبين حالة الطفل ؛ إذ أن ذلك يكون ظاهراً بوضوح فى قدرته على المجهود والنشاط العقلى والجسمى فى العمل واللعب . وعلى ذلك تكون ملاحظات المدرس على حالة التلميذ الجسمية أكثر أهمية لطبيب المدرسة . وكذلك من بين الأشياء التى يلاحظها

المدرس ويدونها : قوام الطفل وشجاعته ، ونظافته الشخصية ، وعنايته بنفسه . وبعض الصعوبات التى يشاهدها المدرس ويلاحظها فى نظر التلميذ أو سمعه ، أو النوم غير الكافى ، أو التغذية غير الكافية من الدلائل التى تظهر أمام المدرس . وكل الدلائل التى تشير بقدر الإمكان إلى بعض الحالات غير الصحية ؛ كالإحساس والشعور بالتعب والأمراض التى تتسبب من الغياب المستديم أو المتقطع ، والتى تضر بنمو الطفل ؛ كل هذه يجب ملاحظتها وتسجيلها فى السجل فى الجزء الخاص بها .

(ب) تقرير طبيب المدرسة ونصائحه :

وهذا يجب تدوينه وتسجيله فى وقت الفحص الطبى ، ويجب على المدرس أن يكون حاضراً فى وقت الفحص الطبى ؛ ليمد الطبيب ببعض المعلومات التى لاحظها ، وليأخذ منه بعض المعلومات والتعاليم والنصائح . وفى وقت الفحص الطبى يجب أن يكون المدرس قادراً على تدوين آراء الطبيب وتعاليمه . والمدرس يمكنه تحليل كل حالة مع الطبيب فى فحص الفصل أو المدرسة بحكم خبرته واحتكاكه بالتلاميذ ، وملاحظته الدائمة لهم .

٥ ــ تقدير ذكاء الطفل

(ا) تقدير المدرس : يجب أن يعتمد تقدير المدرس لذكاء التلميذ العام على اعتبار دقيق مضبوط ، وأن يشمل هذا التقدير نتائج اختبارات الذكاء ، والتحصيل المدرسى والسلوك العام ، والكفاءة والصلاحية . وعند ما يختلف تقدير المدرس عن نتائج اختبارات الذكاء يجب أن تعمل مذكرة بالأسباب التى تبرهن على أن نتائج الاختبارات ضعيفة أو واهنة أو غير حقيقية .

(ب) اختبارات الذكاء : من المقترح فى هذا أن كل طفل يعطى اختبارات ذكاء فى أوقات مناسبة من مرحلته المدرسية . ونتيجة اختبارات الذكاء جزء مهم ، ومفيد جداً فى تكوين تقدير مناسب لقدرة التلميذ العقلية .

وبالطبع لا يمكن أن نجزم بأن الذكاء الناتج ينبئنا بكل ما نحتاج إلى معرفته بخصوص عقل طفل ما . وعلى هذا فنحن فى حاجة إلى معرفة بعض المعلومات الخاصة بقدراته ، ومعارفه العقلية ، ورغباته ، ومزاجه ، وخلقه ، والذكاء الناتج يكون فقط جديراً بإعطاء تقدير أكثر دقة وضبطاً لقدرة التلميذ العقلية .

وهناك أيضاً يوجد عدد من القدرات ؛ كالملاحظة ، والتذكر ، والتخيل . إلخ . . . فيلزم ملاحظة أى قوة خاصة أو ضعف فى معاملة الناس أو الأشياء أو اللغة ، وربما يكون هناك عدم اعتدال فى إظهار قدرة خاصة ؛ مثل الملاحظة أو التذكر ؛ إذ يكون الاعتماد فى ذلك على نوع المادة ، التى تتمرن عليها القدرة ، فيجب تدوين ذلك أيضاً .

٦ — المزاج

إن وصف مزاج التلميذ من أصعب الأشياء فى عمل السجل . وعلم النفس هنا يمدنا بمقدار محدود من المعلومات الخاصة بالمزاج ؛ ما هو طبيعى فطرى فيه ، وما هو مكتسب ، والصور الأساسية للمزاج متعددة .

وتوجد صفتان للمزاج هما : الحيوية ، والثبات ؛ وهاتان الصفتان تشير كل منهما إلى مجموعة من الصفات لها أهمية أساسية :

(ا) الحيوية : والصفات التى تدخل تحت هذه الصفة مثل :

النشاط ، التوجيه ، الدافع ، العنف ، الغرضية ، الحماس ، القابلية ، التحمل . وفى تقدير حيوية التلميذ يلزم للمدرس أن يصل إلى مقدار كبير من كل هذه الصفات المترابطة . ويجب أن يقدر سلوك الطفل فى مجال واسع ، وفى حالات متنوعة مختلفة .

(ب) الثبات : ومجموعة صفات المزاج التى تؤدى إلى تقدير الثبات هى : الاتزان ، الثبات ، الضبط الانفعالى ، عدم التقلب .

وغير هذا : هناك الوجدانات الوصفية ، والعواطف ؛ فيجب أن يوصف الجانب الوجدانى لشخصية الطفل ، والدرجة التى يدخل بها الوجدان إلى

السلوك ، والأنواع الرئيسية للشعور ، ووصف هذا الجانب من شخصية التلميذ يجب أن يكون مطابقاً تمام المطابقة للطفل فيوصف الطفل بأنه هاش ، عبوس ، سريع التأثر ، خنوع ، سطحى ، عملى ، متفائل ، متشائم ، متحفظ ، ناقد ، حساس ، قانع ، مثالى ، مريح ، . . إلخ .

٧ – الرغبات والميول

الميول الممكنة فى الأطفال فائقة الحد لا حصر لها ، ومن الصعب ترتيبها فى مجموعات قليلة أصلية مناسبة لأغراض السجل . وعلى العموم فهناك اتفاق على ثلاث مجموعات :

(ا) الميول الاجتماعية .

(ب) الميول الإيجابية والعملية .

(حـ) الميول الفنية والفكرية .

ومن الواضح أن كلا من هذه المجموعات يتضمن عدداً كبيراً من الميول الممكنة .

ويجب أن توجد مميزات لهذه الميول توافق الفروق ؛ فإنها تكون مفيدة عند محاولة تقدير كل تلميذ فى كل من هذه المجموعات الثلاث . كما أن التقدير يجب أن يوضح الدرجة المتوسطة لرغبة الطفل فى أنواع النشاط فى المجموعة . ويحتاج المدرسون فى عمل التقديرات إلى مقدار كبير من المعرفة لمدى اتساع رغبات الطفل داخل المجموعة ، وحدة هذه الرغبات أو ضعفها .

(ا) الميول الاجتماعية :

هذه المجموعة تتضمن الولع والميل إلى مصاحبة الآخرين فى العمل واللعب ؛ كفريق الكرة ، والجمعيات المدرسية ، والنوادى ؛ وعلى العموم فإنها تتضمن أى رغبة اجتماعية وكل ميل نحو الناس .

(ب) الميول العملية والإيجابية :

وهذه تتضمن كل رغبة فى استعمال الأشياء بما فى ذلك الجسم نفسه . وفى عمل التقدير يجب أن يصل المدرس إلى مدى الرغبة فى عمل أشياء ، والرغبة فى تمرينات المهارات الجسمية . والرغبة فى مثل أنواع النشاط هذه يجب أن تتضمن : الأشغال اليدوية ، والمهن المنزلية ، والمشى ، والألعاب ، والسباحة ، وركوب الدراجات ، وفلاحة البساتين . . . وهكذا .

(ح) الميول الفنية والفكرية :

هذه المجموعة تتضمن كل ميل فى أنواع النشاط التى تتوقف مبدئيًّا على تمرين وتدريب الوظائف الفكرية والجمالية للعقل .

والتقدير يجب أن يبين متوسط درجة الشخص فى مثل هذه الميول ؛ كالرغبة فى القراءة ، والدراسة ، والمناقشة ، والفن ، والموسيقى ، والقصة . .. إلخ .

٨ – تحصيل الطفل المدرسى

إن سجل التحصيل المدرسى فى دراسات المدرسة عادى جدًّا ، ومألوف للمدرسين ، ولكن يجب ألا تقتصر قائمة الموضوعات على تلك التى يمكن أن يوضع فيها الامتحان ، بل يجب أن تشمل أنواع النشاط المختلفة : كالموسيقى ، والعمل اليدوى ، والمهن المنزلية ، وفلاحة البساتين ، والتدريب البدنى ، والألعاب المختلفة .

والتقدير يجب أن يبين مقدار التحصيل لا كما يظهر من نتيجة الامتحان فقط ، بل يجب أن يضم إلى ذلك عمل السنة من أولها إلى آخرها .

ويجب أن يستعمل مع هذا جدول الملاحظات ليكمل الصورة المطلوبة ، وليوضح التقدم الحسن أو الردىء فى كفاية الطفل وصلاحيته للموضوع مع توضيح الأسباب إذا أمكن .

وكذلك لتوضيح أى خطوة من خطوات الموضوع يكون التلميذ ضعيفاً

أو قوياً فيها . مثال ذلك : المطالعة الصامتة أو الجهرية ، العمليات والمشاكل الحسابية ، المقالات ، الرسم ، والنماذج الخشبية . . . وهكذا .

والتحليلات الوصفية لهذا النوع تكون قيمة ومفيدة فى حالات التقاعس والتأخر .

العادات الشخصية :

تحت هذا العنوان فى السجل تعمل ملاحظات رئيسية على : النظافة ، المظهر العام للطفل، المواظبة ، العادات الطيبة : والدقة فى الحفظ وما يشبه ذلك.

وتكوين عادات الكلام الجيدة أساس عظيم مهم للمدرسة ، فتعمل مذكرة تبين مقدار تقدم التلميذ فى هذا الاتجاه ، وليس المهم فى هذا هو النطق مثلا ، بل يجب الاهتمام بملاحظة جمال الكلام والأسلوب ؛ فإن هذا هو المطلوب .

٩ ــ أهداف تربوية عامة

قد يلوح لأول وهلة أنه من المناسب أن ندرج اتجاهات الأطفال العقلية وموقفهم من الناس أو الأشياء والصفات الخلقية وما شابه ذلك فى المقدرات التربوية ، ولكن بعد البحث يمكن القول بأن المدرسة لها علاقة كبيرة بنمو نواح معينة فى الأطفال ، وصفات خلقية لديهم؛ ويهمها ذلك كما يهمها المقدرات المدرسية . والحق أن فى شخصية الطفل وأخلاقه عناصر مهمة موروثة . وعناصر تكوين الشخصية تتلخص فى أمرين :

(ا) ميول فطرية معينة ؛ مثل المحافظة على النفس ، والميل الاجتماعى ، واللعب ، وحب الاستطلاع ، والخوف .

(ب) بعض عوامل النمو ؛ كالإعلاء ، وتعقل الأشياء وتفهمها .

وبهذا يمكن أن ترتبط هذه الميول بعضها ببعض ، وترتبط بالبيئة وبالخبرة .

وكنتيجة لتطور الخبرة تتشابك هذه الميول ، وتكون شبكة معقدة هى الأساس الذى تبنى عليه الأخلاق والشخصية .

وعلى ذلك فالأخلاق والشخصية فيهما من العناصر ما هو مكتسب ، وما هو فطرى . والعالم النفسى يجب أن يحلل نماذج الشخصية المركبة ، والأخلاق إلى عدد من الصفات الواضحة ؛ المصطلح على تسميتها عادة باسم : « الخواص والمميزات » ؛ ويكون من المفيد أن نحلل الشخصية والخلق إلى خواص ومميزات ، ونحاول أن نميز الأجزاء الفطرية والمكتسبة فيها ، وموقف المدرس ومقامه يظهر أكثر أهمية فى :

(ا) أنه يفحص تكوين الشخصية ، ويشاهدها فى الموضوعات العملية الواسعة ؛ وذلك أحسن وأجدى من التحليل النفسانى .

(ب) أنه يعطى أهمية خاصة لخطوات الخلق التى يتدرب عليها الأطفال ، وفى الوقت نفسه يميز الدوافع الداخلية للعوامل الفطرية والمكتسبة .

وعلى هذا الاعتبار يكون تكوين صفات الخلق والشخصية من بين أغراض المدرسة . ومن الأشياء المهمة للمدرس أن يقدر إلى أى حد تنجح المدرسة فى تكوين صفات الشخص الذى يربى تربية خلقية اجتماعية .

ويمكن أن تلاحظ الخواص البارزة لشخصية طفل معين . ومن بين الخواص البارزة التى يمكن ملاحظتها فى شخصية الأطفال ما يأتى :

الزعامة ، والابتكار ، والاستقلال الفكرى .

ومن بين الصعوبات والمشاكل الخاصة بالشخصية التى تحتاج إلى تدوين الصفات الآتية :

الخمول ، والجبن ، والخجل ، والخنوع ، والقلق ، والإفراط فى أحلام اليقظة ، والتضايق ، والاضطراب ، والتغير الانفعالى السريع ، والبكاء فجأة ، والغيرة ، والميل إلى الاعتداء والتحرش . . . إلخ .

قيمة التعاون بين المدرسين وأهميته فى عمل السجل :

تكون قيمة السجل عظيمة وفائدته أعمّ لو تعاون كثير من المدرسين فى عمله . ومن الضرورى أن يكون لدى كل مدرس الفرص التى تمكنه من معرفة نواحى شخصية أى طفل ، تلك النواحى التى تكون مختفية عن الآخرين

وغير ظاهرة لهم . ومن المستحسن أن يناقش مدرس الفصل كل حالة مع واحد أو أكثر من زملائه قبل إتمام عمل السجل .

كذلك اجتماع هيئة المدرسة جميعها مفيد وعظيم الأهمية فى ضمان الوصول إلى الغاية المرجوة من السجل ، واستقامة أجزائه ، وإقامة محتوياته . وكذلك إثارة الرغبة والشوق لتعرف حاجات الأطفال كل على حدة ، والبحث فى نمو كل وتكوينه ، والعمل على إصلاح عيوبه وحل مشاكله . . إلخ . وقد وجد من المستحسن أن يدون كل مدرس ملاحظاته الخاصة على التلميذ أو التلاميذ الذين يتصل بهم ، وبينهم وبينه رابطة قوية . ويمكن كذلك فى اجتماع هيئة المدرسة أن تناقش وتحلل حالة كل تلميذ ، وأن تقارن خبرة المدرسين ، ويمكن الوصول أخيراً إلى الموافقة على السجل وتؤخذ المقاييس الفردية .

حـ ـ تفسير السجل

عندما يكمل السجل سيكون لدى المدرس معلومات كثيرة واسعة ، مرتبة فى شكل منتظم وسيكون لهذه المعلومات فائدة عظيمة لتكوين التلميذ وتقدمه التربوى . وتسجيل الملاحظات ليس غاية فى نفسه ، بل هو وسيلة فقط لعمل تربوى أكثر تأثيراً وإنتاجاً . وهناك خطوات ثلاث فى عمل السجل هى على الترتيب : الملاحظة ، وجمع المعلومات ، ثم تفسير هذه المعلومات ، ثم العمل .

ولهذا كان من الضرورى بعد أن تجمع المعلومات الخاصة بكل طفل ، وتسجل فى السجل ، أن تفسر هذه المعلومات تفسيراً تؤسس على ضوئه الطرق العملية المناسبة للطفل ، وما يمكن أن يعمل له .

وربما كانت خطوة التفسير أكثر صعوبة ، وأعظم أهمية ؛ فشخصية الطفل وحدة من الرغبات ، والدوافع ، والقوى والميول والاتجاهات ؛ مكونة

تكويناً مترابطاً ، والمدرس يجب أن يعطى أهمية لحياة الطفل كلها . فكل جزء من أخبار السجل يجب أن يفسر ويوضح غير مستقل على حدة ، بل مع ما يتصل به فى السجل ككل . وعلى هذا الأساس كان لا بد من أن تكون جميع أجزاء السجل مترابطة . وليس هذا كافياً فى تفسير السجل فقط ، بل يجب أن يفسر سجل السنة نفسه فى ضوء سجلات السنوات المتقدمة .

وإذا أردنا أن تكون الدراسة التفسيرية للسجل مهمة بحيث تعطينا فكرة صحيحة لحياة الطفل يجب أن تكون تاريخية شاملة محيطة بكل شىء يتصل به ويؤثر فى مجرى حياته ؛ إذ أنه من العسير أن نفهم الطفل فى حالات كثيرة من وقته الحاضر إذا لم نستعن بأخباره التفصيلية لحوادثه الماضية .

حاجات الطفل

من تفسير السجل يحاول المدرس أن يكتشف الحاجات الأساسية للطفل ، وأن يكتشف أنواع الضعف فى قدراته ، ورغباته ، وخلقه وشخصيته التى تحتاج إلى علاج .

وعند تفسير السجل ينجذب انتباه المدرس مبدئيًّا عادة إلى التقديرات العالية والمنخفضة . والتقديرات المنخفضة تحت أى عنوان من السجل سوف تقود المدرس إلى معرفة أسباب ذلك ، وعمل كل ما يمكن من المساعدة الخاصة ، والعلاج الممكن لهذه الحالة .

نصيب المدرس فى تشخيص المشاكل

يختلف عمل المدرس بالنسبة لمشاكل النمو عن عمل المتخصصين فى الطب أو علم النفس ؛ فهو ليس مختصًّا فى استعمال الطرق الفنية للتشخيص أو العلاج النفسانى . ومع أنه لا يحاول أن يحلل المشكلة إلى عمق أصولها ، إلا أنه يحاول أن يصل إلى فهم الأسباب النفسية وغيرها ، التى تكون من الصحة بحيث تعطى اتجاهاً صالحاً للمقاييس العلاجية . وحينما تكون أسباب المشكلة غير

مباشرة فمن المعقول أن يلجأ الباحث إلى النظر وراء الناحية الخاصة لحياة الطفل التى يشاهد فيها نواحى الضعف أو التأخر ؛ مثال ذلك : الفشل فى النجاح فى موضوع مدرسى ، فربما يعزى فى حالات خاصة إلى تأثير انفعالى مرتبط بمشاكل فى حياة المنزل ، ويعزى فى بعض الأحيان إلى الضعف فى قدرة الطفل وقابليته للتعلم ، أو عدم ملاءمة الطرق المتبعة فى تعليمه .

وهناك صعوبة فى تحديد أسباب الفشل أو أى عيب آخر ؛ وذلك فى حالة وجود تأثيرات مختلفة لشىء واحد ، فتسبب أسباباً مختلفة ، فيكون من الصعب تقرير أى الأسباب أو العوامل تسببت فى وجود الفشل ، وأى تأثير هو المهم . وعلى العموم فليس التشخيص مفيداً فى حد ذاته ما لم يتبع بالعلاج النافع ، والمدرس بحكم خبرته الواسعة ، واتصاله بالأطفال ، واحتكاكه بهم ، وبحكم طول الوقت الذى يقضيه بينهم ، أقدر على التشخيص ، وتفسير المشاكل المختلفة التى تعرض للأطفال ، وإعطاء العلاج اللازم المناسب لكل حالة .

متى ، وأين نلاحظ الطفل ؟

فى محاولة تسجيل نمو طفل وتكوينه يكون من الخطأ أن نقتصر فى ملاحظتنا على سلوكه فى أغلب أوقاته الرسمية من حياته المدرسية فقط ؛ كعمله وسلوكه مع المدرس ، ومع زملائه الأطفال فى حجرة الدراسة ؛ بل يجب أن يلاحظ سلوكه من لحظة دخوله فى أول افتتاح المدرسة ، كلامه ، وحركاته فى الملعب ، والفناء ، والطرقات المدرسية ، وحياته خارج المدرسة ، كما تظهر لنا فى محادثته ، وأسئلته ، وفى صداقته ، وفى أى صفة أخرى يحضرها معه إلى المدرسة .

وفوق كل ذلك نلاحظ مع الصغار : رغباتهم ، وميولهم ، وقدراتهم ، وإحساساتهم ، وعلاقاتهم الاجتماعية ، سواء فى أوقات فترات النشاط الحر فى الفصل ، أو فى وقت اللعب فى ملعب المدرسة ، أو فى الشارع ، أو حديقة المدرسة أو المنزل .

فالطفل الصغير أثناء لعبه سوف تظهر نفسه على حقيقتها أكثر مما تظهر أثناء عمله أو فى أنواع النشاط التى تنظم بواسطتنا ، ويحكم فيها الطفل بسلطتنا ؛ فاللعب بالنسبة له طريقة إلى الحياة ، وطريقة لفهمها ؛ ففى لعبه يرينا مخاوفه ورغباته ، وما يشغل به عقله ؛ وما يريد أن يسأله من الأسئلة عن الحياة ، وما يحاول أن يعمله أو يفهمه .

والطفل بهذه الطريقة التى يسلكها يزودنا بالمعلومات التى تمكننا من فهم ردوده ، وإجاباته ، وبذلك يمكن على ضوء هذا أن نعلمه ونوجه نشاطه .

التذبذب فى السلوك والاتجاه

نجد فى الطفل درجة عظيمة من التذبذب فى السلوك والاتجاه بالنسبة للناس والأشياء المختلفة ؛ ففى لحظة ما يكون متفقاً مع الناس فى سلوكهم واتجاههم ، وفى لحظة أخرى تكون عنده قابلية عظيمة للتغير بناء على خبرته العملية . ومن الملاحظ أن الطفل عند دخول المدرسة يكون غير أليف ، ولكن بمساعدة الحياة المدرسية الطيبة ربما يصير اجتماعيًّا والأطفال الصغار غالباً ما يسلكون سلوكاً يختلف تماماً باختلاف الأشخاص ، والأحوال ، والبيئات وسلوك الطفل العام فى الفصل بل ربما غالباً ما يتغير إلى أحسن بدرجة عظيمة ، وذلك عندما نكشف ميوله الخاصة ونستعملها فى تعليمه .

الضرورة إلى دراسة السجل ككل

إن التناقض بين مقدرات الطفل وذكائه يظهر بوضوح بواسطة الاختبارات وبتأثير المدرس فى سلوكه العام . ويمكن فهم هذا عندما نعرف أن السبب قد يرجع إلى أن الطفل ضعيف التغذية أو أن أمه ترميه بالغباوة ، وتردد هذا على سمعه ، أو أنه غير ميال إلى أن يرى نفسه أحسن من أخيه الذى يكبره بسنة ، أو الذى هو أقل منه ذكاء ، أو أن سبب ذلك هو عدم الراحة ، وكل هذا مضر بالطفل .

وتفسير هذا كله يمكننا من علاج الطفل العلاج المناسب عندما تظهر الاختبارات أن ذكاءه أقل كثيراً من العمل المنتظر منه فى فصل معظمه أغبياء .

ويجب أن تدرس أجزاء السجل المختلفة ، وتفحص بتؤدة وهدوء ، كأجزاء مترابطة تكوّن وحدة لاتتجزأ ، وتدرس صلة كل جزء بالآخر ، والتأثير المشترك بينهما .

وعند تفسير أى ضعف أو شذوذ فى حالة من حالات الطفل لا يمكن الاكتفاء بأنه ضعيف فقط ؛ بل يكون ذلك مقدمة لبحث المشكلة والتساؤل .

مثال ذلك : القول بأن الطفل غير اجتماعى يثير الأسئلة الآتية :

ما السبب الأساسى لعدم قابليته للاجتماع أو عدم ثقته بنفسه ؟

وما السبب الذى يحتمل أن يكون ؟ وما الذى يمكن أن نفعله لنساعد الطفل على التغلب على هذه المشاكل والصعوبات ؟

وعلى العموم يجب ألا نفكر فى الصفات أو القدرات أكثر من تفكيرنا فى الطفل ؛ وهذا يستدعى أن ننظر فى سجله ككل ، وأن ندرسه دراسة مترابطة لنرى العلاقات الداخلية بين كل أجزائه ، وعلى الأقل ندرسه بوضوح وتأمل ، كما ندرس أجزاءه المنفصلة كذلك جزءاً جزءاً

د ــ قيمة السجل وأثره فى التربية

أولا ــ أثره فى التوجيه الفردى :

إن الوظيفة الرئيسية لسجل التلميذ هو أن يساعد على دراسة الطفل كفرد بالمشاهدة والملاحظة ؛ حتى يمكن أن نكيف عمل المدرسة ، ونجعله أكثر ملاءمة لحاجاته الشخصية .

وهذه الحاجة للتوجيه الفردى مهمة جداً وعلى الخصوص مع الأطفال دون الثامنة . فمن المشاهد أن الأطفال الصغار يكونون أكثر اضطراباً وقلقاً فى الشعور ، وأكثر انفعالا وإحساساً ، وأكثر ميلا إلى اتجاهات الآباء والمدرسين . وتخيلاتهم تكون حية جداً وقوية ، وهم لا يمكنهم أن يميزوا بين

الخيال والحقيقة ، وخبرتهم لا تزال محدودة ، ومعلوماتهم ضعيفة ؛ بحيث يكون الطفل سريع الخطأ فى فهم الأغراض والغايات البعيدة . وقد تضر المخاوف تعلمهم ، بل كل شىء فى حياتهم بعد ذلك . فحينما يكون الطفل خائفاً أو مرتاباً ، غاضباً أو قلقاً ، مقدماً أو عنيداً شكساً ، غافلا أو مرتبكاً ؛ فإننا لا يمكننا أن نعرف كيف نساعده ما لم نفكر معه ، ونشعر معه ونفهمه ، وحينما نفهمه فهماً حقيقياً من وجهة نظره هو ، يمكننا حينئذ أن نصحح أخطاءه ، ونهدئ ثوراته ؛ وهذه تحتاج إلى الدراسة الفردية .

ثانياً — أثره فى دراسة حاجات الأطفال العامة :

إن سجلات التلاميذ ليست مساعدة للدراسة الفردية ومفيدة للتربية فقط ، ولكنها أيضاً تمكن المدرس من أن يعرف ويقدر قيمة حاجات الأطفال العامة بوضوح أكثر لأى عمر خاص . وحينما تفحص سجلات السنة وتدرس واحداً بعد الآخر تبدأ فى الظهور والوضوح وترسم صورة عامة لنمو الطفل وتكوينه فى هذه المرحلة أو تلك . هذه تكون أكثر وضوحاً وحياة ، وأعظم تفصيلا مما يمكن أن يقرأ عن الطفل فى أى كتاب .

ومن السجل يمكن معرفة : الأمثلة الفردية بصور عملية ، وما بينها من فروق وبهذا يكون من المستطاع أن نشبع حاجات الأطفال الشواذ بجانب إشباع حاجات المجموعة ككل .

ثالثاً — التعاون بين المدرسة والمنزل :

فلعمل السجل ، وإتمامه ، وجعله شاملا لكل حالات التلميذ ؛ لا بد من معرفة أحوال التلميذ المنزلية بالبحث والاستقصاء ، وتوجيه الأسئلة عن الحوادث ، والأحوال المنزلية لكل طفل . ولا يستلزم هذا أن يوثق المدرس الصلة المباشرة بينه وبين الآباء فقط ، بل سيجعله يتطلب الاستعانة بضابط المدرسة ، ومراكز رعاية الأطفال ، ومدارس الحضانة لإمداده وتزويده بالمعلومات الخاصة .

ويعطى السجل الآباء معلومات خاصة عن التقدم التربوى للطفل . وفى العادة لا يراه الآباء منذ احتوائه على أخبار سرية عن الأطفال ترغب المدرسة فى معالجتها معالجة سرية من غير أن يعلم الآباء بذلك ، وفى هذه الحالة ترسل بطاقة فيها نتيجة عمل الطفل إلى الوالد ، ليطلع عليها محتوية على بعض المعلومات الأخرى غير السرية التى تبين تقدمه أو تأخره فى بعض النواحى .

يجب أن يكون التقرير الذى يرسل للآباء وسيلة لجعلهم يتعاونون مع المدرسة فى تنفيذ الأشياء التى هى خارجة عن نطاق المدرسة نفسها ؛ مثل أوقات الراحة ، وتنفيذ الواجبات والعلاقات العاطفية للعائلة ، وتتبع أنواع النشاط التى تعمل فى أقات الفراغ .

رابعاً — قيمته فى الوقوف على أحوال المنزل :

من المهم مع الطفل الصغير فى مدارس رياض الأطفال خاصة أن ندرس أحواله المنزلية بأكثر ما يمكن من الدقة ؛ فالأطفال الصغار يحضرون معهم إلى المدرسة مشاكل المنزل ، ومتاعبه واضطراباته . والجو الفعلى للمنزل يكون ذا تأثير عظيم ؛ كالعناية بالجسم ، والتغذية ، والتشاحن بين الآباء بسبب الفقر ؛ وهذا كله ينتج عنه الكآبة ، والغم ، والنكد ، والإذلال للطفل ، وغالباً ما يؤثر فيه تأثيراً بالغاً .

وخوف الآباء ، ومشاكل الطفل مع إخوته الصغار أو الكبار ، وكره الطفل ، ومشاحنات الصباح ، وعدم التشجيع على اللعب . . إلخ ؛ كل هذه الأشياء تؤثر فى اتجاه الطفل وميله إلى الحياة المدرسية . وحينما نعلم شيئاً بخصوص أحوال الطفل المنزلية ، فإنه يمكننا أن نفسر سلوكه تجاه مدرسيه ، وزملائه .

وأكثر من ذلك ؛ فإن السجل يستعمل كأساس للنصيحة الطيبة التى تسدى للآباء؛ ليستخدموها خلال هذه السنين المبكرة الأكثر حيوية بالنسبة للطفل .

خامساً ـ التعاون بين المدرسة والناحية الطبية :

وذلك أن هذا السجل الشامل يأخذ مجموع الطفل ككل ؛ فيعنى بالجسم كما يعنى بالعقل تماماً وتقرير الطبيب عن حالة الطفل الصحية والجسمية على وجه العموم يصل إلى أحسن حالة ، وأضبطها إذا تعاونت المدرسة مع الطبيب فى إعطائه معلومات عن أحوال الطفل المنزلية ، وحالته العقلية ، ومعارفه ، وبذلك يمكنه أن يشخص ما يراه من ضعف وعيوب ظاهرة ، ويرجعها إلى أسبابها ، ويصف لها العلاج . ومعلومات المدرس والطبيب يلقى كل منهما ضوءاً متبادلا على الآخر .

سادساً ـ قيمة السجل فى نقل الأطفال :

تكون السجلات مفيدة حينما ينقل الطفل أو يحول من مدرسة إلى أخرى ! أو من مدرس إلى آخر . وعلى ذلك فالمعلومات التى تجمع بواسطة المدرس يمكن أن توضع تحت تصرف مدرس آخر ، فلا يحتاج هذا المدرس الآخر إلى أن يبدأ من جديد كل ما فات مرة ثانية . إذ أن السجل استقصاء لمعلومات جوهرية وضرورية ، لها تأثير فى حياة الطفل . وعلى هذا يوفر الوقت الكثير فلا يذهب سدى ، وتستمر عملية إتمام السجل ، وكذلك تسير تربية الطفل فى طريقها .

والمدرس العاقل يجب ألا يكتفى بالاحتفاظ برأى بعض زملائه فقط ؛ بل يجب عليه أن يباشر اكتشاف طبيعة الطفل من جديد ويفحص أعراضه ، ويتحرى ويستقصى ، ويحاول أن يكوّن لنفسه حكماً مستقلا بالنسبة لحاجات الطفل .

وفى انتقال السجل من مدرس إلى آخر ، تخضع الأفكار للمقارنة والمناقشة .

وعلى هذا الأساس ؛ فالسجل الشامل للآراء المتعاقبة للمدرسين يكون بالتدريج صورة أكثر وضوحاً وتعادلا للطفل ، ويعطى أساساً قوياً للتربية الناضجة .

سابعاً — التوجيه المهنى :

يجب أن يبقى سجل التلميذ حتى نهاية مرحلته المدرسية ، وبواسطته يكون المدرسون أكثر من يعتمد عليهم فى إسداء النصح للتلاميذ الذين يتركون المدرسة فى اختيار المهنة التى تلائم كلا منهم ؛ ولأجل أن يعمل هذا بحكمة يجب أن تكون لدى المدرسين خبرة كافية ، ومعلومات صحيحة قيمة عن أخبار التلاميذ المنزلية ، وأحوالهم الطبيعية ، ومقدراتهم الشخصية .

وبالحصول على هذه المعلومات فى السجل يكون وسيلة قيمة فى التوجيه المهنى .

ثامناً — فوائد أخرى للسجل :

كما أن للسجل أهمية كبرى فى تشخيص ، وعلاج العيوب ، والمشاكل كما ذكرت . كذلك له أهمية كبرى للامتحان فى نظر التربية الحديثة ؛ فهى تتخذ السجل الشامل لحالات التلميذ وسيلة للحكم عليه ، وانتقاله من سنة إلى أخرى ، والحكم على قدرته .

وهذا السجل فى نظر المحدثين من رجال التربية خير ألف مرة من يوم امتحان يعقد للتلاميذ ، وأضمن متى كان ينفذ ويباشر بمهارة فائقة .

المراجع

"The Educational Guidance of the School Child". By :

a) T.P. Nunn.
b) Keith Struckmeyer.
c) H.R. Hamley.
d) H.E. Field.
e) Susan Isaacs.



الفصل الخامس

المنهاج الدراسى

أهمية المنهج

يعتبر موضوع المنهاج من أهم موضوعات التربية بل هو لب التربية وأساسها الذى ترتكز عليه ، ونظراً لاختلاف آراء المربين فى هذا الموضوع اعتبره البعض ساحة القتال التى يتقابل فيها جماعة المربين . والمنهاج هو النقطة الحيوية التى تصل الطفل بالعالم المحيط به . وهو الوسيلة التى يصل بها الشعب إلى ما يبتغيه من أهداف ، وآمال ، فإذا كان فساد التربية والتعليم أساسه المنهج عجزت عن إصلاحه أمهر طرق التربية ، والتدريس .

والمنهج كما أجمع المربون هو الأساس الذى تركز عليه بناء التربية والتعليم فإن كان قويًّا متيناً ثابتاً صلح البناء فأصبح كالطود الراسخ ، وإن كان واهياً انهار البناء أمام أعاصير الزمن . ووضع المناهج من أدق المسائل التربوية ، وأعظمها خطراً ، بلى لعله المشكلة الرئيسية فى التربية ، ومن أعقد المشاكل التى يواجهها المربون فى العصر الحاضر فى جميع أنحاء العالم . ووضع منهاج دراسى معناه تعيين نوع الثقافة وتحديد مداها لأبناء الأمة . وليس هذا بالأمر الهين . زد على ذلك أن فى وضع مناهج للدراسة افتراضاً بأن نوعاً معيناً من الثقافة يلائم حياة الأمة حاضرها ومستقبلها ، والواقع أن حياة الأمم ، والشعوب فى تطور دائم ، وتغير مستمر ، ولذلك وجب أن يكون منهج الدراسة مرناً يخضع لهذا التغير ، وهذا التبديل ، ومرونة المنهج يجب أن تكون كافية بحيث يستطيع أن يتمشى مع مطالب الحياة .

ويجب ألا نخطئ فنتصور أن تربية النشء تربية حقة عمادها مجرد وضع منهاج ملائم لأبناء الأمة بل إن المدار فى تحقيق أهداف التربية الصحيحة يتوقف على الأسلوب الذى يعالج به المدرس منهاج الدراسة ، وليس المهم أن يلقن المدرس تلاميذه المعلومات ، بل المهم أن تعالج هذه المعلومات وهذه الحقائق بشكل يثير فى التلاميذ الرغبة فى البحث ، والاستزادة من العلم وهذا هو ماتهدف إليه التربية الحديثة .

وقبل أن ندخل فى تفاصيل موضوع المنهاج يجب أن نفرق بين أمرين هامين

(ا) « خطة الدراسة » وتطلق عل تعيين مواد الدراسة ، وتوزيع الزمن عليها توزيعاً يتفق وقيمتها فى تربية الأطفال .

(ب) — « المناهج التفصيلية » وتشتمل تحديد الموضوعات التى تدرس فى كل مادة من جهة النوع والحكم .

١ — الطفل والمنهاج

عرض المشكلة وتحليلها

إن العنصرين الأساسيين فى عملية التربية هما :

أولا — كائن حى لم يتم نضوجه بعد .

ثانياً — أهداف ، ومعايير ، وقيم اجتماعية تتمثل فى الخبرات الناضجة للكبار .

والعملية التربوية هى التفاعل المناسب بين هذين العنصرين وكلما استطعنا أن نتصور كلا منهما بالنسبة للآخر تصوراً يسهل تفاعلهما تماماً ، كلما ازددنا اقتراباً من لب هذه العملية . ولكن هنا يأتى إجهاد الفكر ، فلأن ننظر إلى كل منهما مستقلا عن الآخر ومنفصلا عنه ونؤكد اهتمامنا بواحد على حساب الثانى ونخلق بينهما التنافر — أيسر وأقل مئونة من أن نكشف عن حقيقة ينضوى الكل تحتها . ومن السهل أن نضع أيدينا على شىء فى طبيعة الطفل أو على

شيء فى عقل البالغ النامى ، ونصر عليه كحل للمشكلة ، وبذلك نلقى عن كواهلنا عبء التعرض لمشكلة التفاعل – وهى مشكلة عملية لها قيمتها – إلى مشكلة نظرية لا أساس لها من الحقيقة ولا حل لها أيضاً .

فبدلا من أن ننظر إلى الطفل المربى مستقلا ننظر إليه كطرف فى وحدة متفاعلة الأجزاء فنجد حالتين من التعارض : الطفل ، والمنهاج ثم طبيعة الفرد ، وثقافة المجتمع[١] :

عالم الطفل الضيق

أولا – يعيش الطفل فى عالم يحتك به احتكاكاً شخصياً ، وهذا العالم ضيق نوعاً ما ، فلا يدخل الأشياء ضمن خبرته حتى يكون لها مساس واضح ، وقريب بسلامته أو سلامة أسرته أو أصدقائه ، ويغلب على عالم الطفل أن يكون عالم أشخاص ذوى مصالح تهمهم فقط ، وليس بدنياً من الحقائق ، والقوانين – فالحب ، والعاطفة مفتاح دنيا الطفل ، لا الحقيقة بمعنى مطابقتها للوقائع الخارجية ، وإذن فالمنهاج فى المدارس يتعارض مع حالة الطفل هذه ، إذا أنه يعرض من المادة ما يرجع بنا قروناً طويلة إلى الوراء ، وما يتسع إلى غير حد فى المكان .

فالطفل ينزع من محيطه المادى المألوف الذى لا يتجاوز ميلا مربعاً فى المساحة ، ويلقى به فى خضم كون زاخر لا تحده غير الأجرام ، فتثقل القرون الطويلة لتاريخ البشرية ذاكرة هذا المخلوق الضعيف التى لا تتعلق إلا بكل ما يهمها معرفته :

تكامل حياة الطفل

ثانيا – ثم إن حياة الطفل وحدة متماسكة الأجزاء فهو ينتقل بسرعة وبخفة من موضوع إلى آخر، ومن مكان إلى سواه دون أن يحس بهذا الانتقال. فليس هناك فصل محسوس ، ولا فرق ملموس ، ومن هنا تظل الأشياء التى

---

(١) Dewey : The School and the Child, p. 18.

تشغل ذهنه فى وحدة من المصالح الشخصية ، والجسمية التى تنطوى عليها حياته . والأمر الذى يسيطر على عقله فى أى وقت هو الكون بأسره كما يبدو له . وهذا الكون متغير متحول ، تذوب محتوياته ، وتتشكل من جديد بسرعة فائقة ، ولكنه بعد كل اعتبار عالم الطفل . ووحدته ، واكتماله من نوع وحدة حياة الطفل ، واكتمالها .

الموضوعات الدراسية مصنفة مبوبة

فإذا ذهب إلى المدرسة وجد أن دراسات كثيرة تقسم وحدة هذا العالم أشتاتاً ، فالجغرافيا مثلا تتحيز ثم تقوم بعملية تجريد ، وتحليل نوع معين من الحقائق، من وجهة نظر معينة ، والحساب قسم آخر من هذه الأقسام ، وكذلك النحو ، وهكذا إلىمالا نهاية؛ أضف إلى ذلك أن كل مادة من هذه المواد تصنف ، وتقسم تقسيمات ثانوية أخرى ، فتنزع الحقائق من موضعها الأصلى فى الخبرة ، ويعاد تنظيمها وفقاً لمبدأ عام . وليس التصنيف من خبرة الطفل فى شىء . والذى يجمع شمل خبراته الشخصية فى الحقيقة إنما هو الوجدانات الحارة ، والأواصر الرابطة للنشاط .

وعقل البالغ قد ألف كثيراً ترتيب الحقائق ترتيباً منطقيا بحيث لا يمكنه أن يتبين مقدار العزل ، وإعادة التنظيم فى الحقائق والمعلومات التى كان ولا بد للخبرات المباشرة أن تمر بها قبل أن تظهر كدراسة أو كفرع من فروع العلم . فالقاعدة لكى يعيها العقل لا بد وأن تميز عن غيرها ثم تحدد ، ويتحتم بعد ذلك أن تفسر الحقائق طبقاً لهذه القاعدة لا كما هى فى ذاتها . فتتجمع الحقائق لذلك حول مركز جديد ، وهذا المركز (أى القاعدة) معنوى غير مادى . وكل هذا معناه نمو اتجاه عقلى من نوع خاص ، ومعناه أيضاً القدرة على النظر إلى الحقائق بعين مجردة ومعناه القدرة على التحليل ، والتركيب ومعناه عادات عقلية غاية فى النضج ، وتحكم فى طريقه معينة ، وجهاز معين من أجهزة البحث العلمى . والدراسات بالاختصار مصنفة على هذا الأساس.

نتيجة لجهود العصور ومنتجات العلم وليست نتيجة لخبرات الطفل .

ويمكن أن نبالغ فى هذه الفروق بين الطفل ، والمنهاج ، ولكن لدينا من الخلافات الأساسية ما يكفى .

الاختلافات الأساسية بين الطفل والمنهاج

١ — عالم الطفل المحدود الشخصى بجانب عالم الزمان ، والمكان الموضوعى ، والذى لا يحد اتساعاً .

٢ — وحدة حياة الطفل إلى جانب التخصيصات ، والتقسيمات فى المنهج .

٣ — قواعد مؤسسة على تصنيف منطقى بجانب الروابط العملية والعاطفية لحياة الطفل .

وينجم عن هذه العناصر المتضاربة مذاهب تربوية مختلفة (سنعود إلى تفصيلها فيما بعد) : فمن المدارس ما تركز انتباهها فى أهمية المادة مع إغفال المواد المكونة لخبرة الطفل . وكأنهم يتساءلون : هل الحياة تافهة ضيقة جامدة ؟ وإذن تسفر الدراسات عن كون هائل شاسع يعج بالمعانى المعقدة . وهل حياة الطفل أنانية مركزة حول محورها ، وتدفع نفسها بنفسها ؟ إذن فالدراسات تبرز عالماً من الحقائق ، والقوانين ، والنظم خارجة عن العقل البشرى . وهل خبرته مشوشة وغامضة غير يقينية ترزح تحت رحمة الهوى والظروف فى كل لحظة ؟ وإذن تظهر الدراسات عالماً منظماً على أساس من الحقائق الخالدة العامة ، عالماً كل ما فيه موزون محدد ، ومن هنا كان إغفال الأخلاقيين وتحقيرهم من شأن الفروق والتجارب ، والنزوات الشخصية ، فهم كمربين يهدفون إلى البعد عن هذه الأشياء وإطفائها ، وكبتها ، وإلى العمل على استبدال هذه الأمور العرضية السطحية بحقائق ثابتة حسنة التنظيم ، وهذه تتحقق فى العلوم ، والدروس المنظمة .

التقسيم إلى دراسات

فليقسم كل موضوع إلى دراسات وكل دراسة إلى دروس ، وبالتالى كل درس إلى حقائق مخصوصة . ثم ليترك الطفل ليتقدم خطوة فخطوة حتى يتمكن من كل جزء من هذه الأجزاء المتفرقة ، وفى النهاية سوف تجده قد اكتسح الميدان بأسره . فالطريق طويل حين ينظر إليه فى مجموعه ، ولكن يسهل قطعه إذا اعتبرناه سلسلة من الخطى المتتابعة ثم تعرض هذه الأجزاء فى الفصل بطريقة متشابهة لهذه فى التدرج . فالموضوع الدراسى (مادة الدراسة) يحدد الغاية ، ويرسم الطريقة ، والطفل ببساطة فى عرفهم كائن حى غير ناضج يراد إنضاجه . هو كائن ضحل ، وواجبهم نحوه هو التفتيش عن أعماقه وهو أخيراً يمثل لديهم الخبرة الضيقة وواجبهم إزاءها توسيع مداها ، وعلى الطفل أن يتقبل ، وأن يقف موقفاً سلبياً .

على أن المشكلة لا تبدو كذلك فى رأى أنصار المذهب الثانى . فالطفل لديهم هو نقطة الابتداء ، والمركز ، والانتهاء [١] ، وتطوره ونموه هو المثل الأعلى — وكل الدراسات تابعة لشىء واحد هو نمو الطفل ، وهى أدوات تقدر قيمتها بمقدار خدمتها لحاجات ذلك النمو . فالشخصية والأخلاق فى نظرهم أهم من الموضوعات الدراسية ، فلا العلم ، ولا المعرفة هدف يتجهون إليه « وإنما هو تحقيق الذاتية » Self Realization هو أسمى ما تصبو إليه نفوسهم وعندهم أنه من نكد الحظ أن تكون ذا معرفة تملأ الدنيا سواء فى التعليم أو فى الدين وتكون فى الوقت نفسه معدوم الشخصية . وفوق ذلك فالموضوع الدراسى لايدخل على الطفل من الخارج مطلقاً . وإنما التعلم عملية إيجابية تتضمن اتساعاً فى العقل ، وهضماً يتم فى داخليته فيصبح بعبارة أدق هو الحكم فى كيفية وكمية التعلم ، ولا دخل للمادة فى ذلك :

---

(١) Dewey : The School and the Child.

فالطريقة الوحيدة التى لها دلالة عند هؤلاء هى طريقة العقل فى اتساعه ، وتمثيله للمعلومات ، وليست المادة الدراسية سوى غذاء روحى ، ولون من ألوان الطعام يمكن تناوله فهى لا تهضم ، لهذا كان مصدر الموات ، والآلية فى المدارس إنما هو فى إخضاع الطفل ، وحياته ، وخبرته للمنهاج . ولهذا السبب أيضا أصبحت الدراسة عنواناً لكل ممل ، وارتبط الدرس بالعبء ، وبالنفور .

ويمكن أن نضاعف هذا الصراع القائم بين الطفل ، والمنهاج فى حلقات لا تنتهى ، « فالنظام » هو شعار أولئك الذين يقدسون « مادة الدراسة » فى حين أن الميل ، والاهتمام شعار أولئك الذين يعلون من شأن الطفل . ووجهة نظر الفريق الأول منطقية ، أما وجهة نظر الفريق الثانى فنفسية ، والاتجاه الأول يحتم على المدرس المران الطويل ، والكفاية الدراسية ، بينما الآخر يؤكد الحاجة إلى مشاركة الطفل عاطفياً ، والإلمام بغرائزه ، ودوافعه الطبيعية . والفريق الأول ينادى بالإرشاد ، والمراقبة Guidance & Control فى حين ينادى الفريق الآخر بالحرية . والقانون يفرض عند جماعة بينما تعلن التلقائية عند الجماعة الأخرى . وإحداهما تعنى بالقديم ، وبالمخلفات ، والتراث الذى وصلت إليها العصور بعد كد ، وجهد . أما الأخرى فتتعلق بالتغير ، والتجديد . ويتهم أنصار المذهب الأول بالموات ، وبالروتين بينما يتهم الآخرون بالاضطراب ، والفوضى ، ويعاب على أنصار المذهب الأول إهمال سلطة الواجب المقدسة ، بينما يرمى أنصار الثانى بالاستبداد ، والطغيان .

على أن الحاجة إلى تقريب الكلام النظرى ، والذوق السليم العملى توحى إلينا بالرجوع إلى افتراضنا الأصلى : وهو أن لدينا حالات وثيقة الارتباط فى العملية التربوية لأن هذه العملية على وجه التحديد عملية تفاعل وملاءمة .

فما هى المشكلة إذن ؟ أليست هى محاولة التخلص من أى فكرة مؤداها أن هناك فجوة بين خبرة الطفل ، وبين المواد الدراسية أو المواد التى تكون المنهاج ؟ أما من جانب الطفل فسنرى كيف أن خبراته تحتوى عناصر — من الحقائق ، والمعلومات — من نوع مماثل لتلك التى تدخل فى الدراسات المنظمة .

وأهم من هذا نرى كيف أن خبرة الطفل تحتوى على الاتجاهات والدوافع ، والميول التى كان لها النصيب الأوفر فى إنضاج وتنمية وتصنيف المواد الدراسية ، حتى أخذت المكانة التى تشغلها الآن . أما من جهة الدراسات فيمكن تفسيرها على أنها عوامل تعمل فى حياة الطفل ثم هى أيضاً مسألة كشف الخطوات التى تتوسط بين خبرة الطفل الحالية وخبرته حين ينضج تماماً .

فلنتناس إذن فكرة المادة الدراسية على أنها شىء ثابت جامد خارج عن خبرة الطفل . ولنبطل أيضاً التفكير فى خبرة الطفل كشىء صلب لا يتأثر ، ولننظر إليها كأمر حيوى ، متغير ، ومتحول فسوف يظهر لنا أن الطفل والمنهاج طرفان لعملية واحدة . وكما أن النقطتين تحدان خطّا مستقيماً ، فكذلك مستوى الطفل الحالى والمادة الدراسية تحدان عملية التعليم . فالتعليم بناء مستمر يبتدئ على أساس خبرة الطفل الحالية مرتفعاً حتى يصير كتلة من الحقائق والمعلومات المنظمة التى نسميها الدراسات .

وظاهر من هذا أن الدراسات المتشعبة من حساب ، وجغرافيا ، ولغات ، وغيرها هى فى ذاتها خبرات لكنها خبرات الجنس البشرى كله ، فهى تمثل محصول الجهود المتكاثفة لمحاولات ، وانتصارات الجنس البشرى مجسمة جيلا بعد جيل ، والدراسات تمثل هذا لا كمجرد تكديس ، ولا كمجرد مجموعة متشعبة من خبرات متفرقة الأوصال ولكن بطريقة منظمة ومصنفة .

ومن هنا كانت الحقائق ، والمعلومات التى تنطوى عليها خبرة الطفل الراهنة ، وتلك التى تحتويها الموضوعات الدراسية هما طرفا البداية ، والنهاية لحقيقة كبرى واحدة . فلو جعلنا الواحدة تضاد الأخرى فإننا إنما نوجد تعارضاً بين مرحلة الطفولة ، ومرحلة البلوغ فى حياة واحدة نامية ، ومعناه أيضاً أن تجعل الاتجاه الذى يتحرك نحو غاية ، وهذه الغاية ذاتها فى عملية واحدة متعارضتين . ومعناه أيضا الاعتقاد بأن طبيعة الطفل ومستقبله فى حرب دائماً :

وإذا كانت المسألة كذلك فمشكلة العلاقة بين الطفل ، والمنهاج تظهر لنا خلال النقاب . ما الفائدة عند الكلام على التربية من القدرة على معرفة

الختام من الابتداء ؟ وكيف يساعدنا فى معالجة المراحل الأولى للنمو أن نتمكن من رؤية المراحل المتأخرة ؟ والدراسات كما أسلفنا تمثل احتمالات النمو التى نلمسها فى خبرة الطفل الحالية التى لم تهذب بعد . ولكنها بعد كل اعتبار لا تكون أجزاء من حياة الطفل الراهنة . فكيف إذن ، أو ما السبيل إلى جعلها ضمن اعتباراتنا ؟

مثل هذا السؤال يوحى بجوابه . ففى معرفة النتيجة الختامية معرفة للاتجاهات التى تسير فيها الخبرة الحالية ، على شرط أن تسير سيراً عادياً مستقيماً . وإذن يصبح لهذه المسألة البعيدة « المنهج » دلالتها لأنها تفيدنا فى تحديد الاتجاه الحالى للحركة . وإذا اعتبرناها على هذا النحو فلن تصبح غاية بعيدة المنال ، ولكنها تصبح طريقه ترشدنا فى موقفنا إزاء الحاضر ، فخبرة البالغ المنظمة تنظيما منطقياً لها قيمتها فى تفسير حياة الطفل كما تظهر أمامنا . ثم فى إرشادها ، وتوجيهها .

الهدايا والتوجيه

دعنا نمعن لحظة فى هاتين الفكرتين : التفسير ، والإرشاد . إن خبرة الطفل الحالية لا تفسر نفسها بنفسها بأى حال من الأحوال وهى ليست تامة فى ذاتها وإنما هى دلالة على اتجاهات معينة للنمو . فطالما قصرنا نظرنا على ما يقدمه الطفل من حين لآخر سنجر إلى الخطأ والحيرة لأننا لن نفهم مغزاه . فكل من الحط من قدرة الطفل الخلقية والعقلية ورفع شأن الطفل الناتج عن عاطفة الحب له يجران إلى خطأ شائع إذ أن منشأ كل منهما هو اعتبار بعض مراحل النمو أو الحركة شيئاً منعزلا ثابتاً مقطوعاً عن بقية المراحل . فالفريق الأول مثلا يفشل فى رؤية ما قد يسفر عنه العواطف ، والأفعال التى لو اعتبرت منعزلة عن نتائجها لكانت منفرة غير مشجعة . والفريق الثانى لا ينجح فى معرفة أن كل ما يعرض للطفل من أفعال ، وإحساسات جميلة سارة إنما هى دلالات أو مخايل ، وأن هذه الأفعال ، والإحساسات يعتريها الفساد فى اللحظة التى تعامل فيها كنتائج .

أما ما نرجوه فشيء يساعدنا على تفسير العناصر التى تتدخل فى نجاح الطفل ، وفشله ، وفى إظهار القوة أو الضعف فى ضوء عملية كبرى للنمو تدخل الأشياء السالفة الذكر فيها . بهذه الطريقة وحدها نستطيع التمييز . فلو أننا عزلنا ميول الطفل الراهنة وأغراضه ، وخبراته عن المكان الذى يحتله والدور الذى يمثله فى خبرة متطورة فالكل يقف على قدم المساواة . الكل يتساوى فى الحسن ، والكل يتساوى فى القبح أو فى الخير ، والشر ، ولكننا نجد فى معمعة الحياة أن العناصر المختلفة لا تتساوى قيمتها تبعاً للمستويات التى توضع عليها هذه العناصر . فبعض أعمال الطفل علامة على اتجاه ذاو لأنها بقايا لوظيفة عضو قد قام بدوره ، وابتدأت فائدته الحيوية تزول . ففى توجيه اهتمامنا توجيهاً إيجابياً لمثل هذا النشاط إيقاف لعملية النمو على مستوى منخفض وفى هذا أيضاً اعتزاز بمرحلة أولية فى النمو ، وتوكيد لها . أما بعض نواحى النشاط الأخرى فتدل على قدرات ، وميول تسمو شيئاً فشيئاً حتى تبلغ أوجها وسمتها : مثل هذا النوع ينطبق عليه المثل القائل « اطرق الحديد وهو منصهر » ، وسوف يصبح هذا المظهر من النشاط نقطة التحول فى مجرى حياة الطفل كلها لو أنها استقلت ، وأكدت . أما لو أهملت فهى فرصة لن ترجع ، ولن تعوض وقد يأتى الطفل من الأفعال ، والإحساسات الأخرى ما يبشر بحسن النتائج . على أن هذه تمثل تلألؤ النور عند مطلع الفجر ، وسوف يضىء هذا النور فى المستقبل البعيد فقط . وليس لدينا شىء ذو بال نقوم به إزاءها ، وكل ما يمكننا عمله الآن أن نتيح لها فرصة كاملة ، وننتظر حتى نوجهها فى المستقبل .

وكما أن التربية القديمة أخطأت فى مقارنتها المجحفة بين نضوج البالغ ، وعدمه عند الطفل ثم اعتبارها نصيب الطفل من عدم النضوج أمر يجب التخلص منه بأسرع ما يمكن — كذلك تقع التربية الحديثة فى الخطأ باعتبار قدرات الطفل ، وميوله الراهنة شيئاً له دلالته النهائية فى ذاتها . لكن الحقيقة خلاف ذلك إذ أن كل ما يتعلمه الطفل ؛ وكل ما يأتيه من أفعال دائمة التحول ، والتقلب يتغير بين كل يوم وآخر ، وكل ساعة وأخرى .

وسوف يكون من الخطأ لو أننا قصدنا من دراسة الطفل أن لغلام معين فى سن معينة استعدادات ، وأغراضاً ، وميولاً إيجابية يتحتم علينا رعايتها كما هى . فليست الميول فى الحقيقة سوى اتجاهات نحو خبرات ممكنة ، فلو اعتبرنا الظاهرة التى تحصل فى سن معينة مفسرة لنفسها أو كافية فى ذاتها لنتج عن ذلك لا محالة تضليل وإفساد .

ومرة أخرى نقول : إنه إذا كان الاتجاه فى « التربية القديمة » قد مال إلى تغافل العنصر « الديناميكى » المحرك أى القدرة على النمو المتأصلة فى خبرة الطفل الراهنة ثم إلى ادعاء أن التوجيه ، والمراقبة هما مجرد قهر الطفل على اتباع طريقة معينة ، وإرغامه على السير فيها ، فالخطر من «التربية الحديثة » هو فى أخذ فكرة « النمو » بصورة شكلية سطحية . فمثلا ينتظر من الطفل أن يستخرج هذه الحقيقة أو تلك ثم ينميها من تلقاء نفسه ، فيطلب إليه بأن يفكر فى أشياء أو يعملها بنفسه دون أن يعتد بالظروف المحيطة ، واللازمة لتنبيهه وقيادته (لاشىء يستخرج من لا شىء) . ولا يمكننا أن نستخرج من الطفل وهو « خام » إلا كل ما هو « خام » ، « غير ناضج » . وهذا ما يحدث بالتأكيد حينما نترك الطفل ، وطبيعته ، ثم ندعوه إلى نسج أفكار جديدة عن الطبيعة وعن السلوك . وإنه لمن العبث أن نتوقع سواء من الطفل أم من الفيلسوف أن يخلق عالماً من عقله المجرد فحسب . فالنمو أو التطور ليس معناه مجرد الحصول على شىء من العقل . ولكن المطلوب تطور الخبرة ، وهذا مستحيل ما لم نجهز الوسيلة التربوية التى بواسطتها نستطيع أن نعد القدرات ، والميول المختارة ونمكنها من تأدية وظيفتها ، ولا بد أن تعمل هذه القدرات ، والميول عملها ، وسوف يعتمد هذا العمل كلياً على المؤثرات التى تحوطها والمادة التى تستغل بها . فمسألة التوجيه إذن إنما هى اختيار المؤثرات المناسبة أو الصالحة لاستثارة الغرائز ، والدوافع التى ترغب فى استخدامها لكسب الخبرة الجديدة . ولا نستطيع التحدث عن الخبرات الجديدة المرغوب فيها أو عن المؤثرات التى نحن بصددها إذا توفر فهم النمو أو التطور المنشود إلا بالاختصار إذا

نسجنا على منوال خبرة البالغ لأنها هى التى تنير الطريق المفتوح أمام الطفل ، والذى يجب أن يسلكه .

وربما كان من المفيد أن نحاول التمييز بين الوجه المنطقى فى الخبرة ، والوجه النفسانى لها ، وفصل أحدهما عن الآخر . فالأول يمثل الموضوع الدراسى فى ذاته ، والآخر يمثله بالنسبة للطفل . والتحليل النفسانى للخبرة يتتبع نموها الفعلى فهو لذلك تاريخى . وهو يلاحظ الخطوات الفعلية الفاشلة ، والناجحة . أما وجهة النظر المنطقية فتفرض أن النمو قد بلغ مرحلة إيجابية معينة من التحقيق . فهى تهمل أو تتغافل العملية ، وتدخل فى اعتبارها فقط النتيجة ، فهى تلخص ، وتنظم ، وترتب ثم تفصل النتائج الأخيرة عن الخطوات الفعلية التى كانت السبيل فى الوصول إلى النتائج ويمكن أن نقارن بين وجهة النظر المنطقية ، ووجهة النظر النفسانية كما نقارن بين الملاحظات التى يدونها مكتشف أو مرتاد لأرض جديدة ، وبين الخريطة التامة التى عملت بعد أن تم كشف الأرض على وجه التمام . كلا الاثنين تابع للآخر ، ومعتمد عليه . فبدون الطرق التى خطها المكتشف مصادفة لايمكن أن يكون هناك من الحقائق ما يستفاد منها فى عمل الخريطة الكاملة . ومع هذا فلا أحد يستطيع الاستفادة من رحلة المرتاد ، إذا لم تقارن ، وتصحح على رحلات مماثلة قام بها آخرون ، وإذا لم ينظر إلى الحقائق الجغرافية المدروسة كالأنهار التى عبرت ، والجبال التى صعدت تبعاً لحقائق ومعلومات أخرى مشابهة لها قد درست من قبل وليس كمجرد حادثات عرضية فى رحلة هذه الرحالة . والواجب أن نصرف النظر عن حياة المكتشف الخاصة ، ومعنى ذلك أن ننظر إلى الحقائق نظرة موضوعية . فالخريطة تنظم الخبرات الفردية ، وتربط بعضها ببعض بصرف النظر عن الظروف ، والحوادث المحلية ، والزمنية لكشفها . ولكن ما فائدة هذا الترتيب المنظم للخبرة ، أى ما فائدة الخريطة ؟

يمكن مبدئيا أن نقول : إن الخريطة لا تغنى عن الخبرة الشخصية أى لا يمكن أى تحل محل الرحلة الفعلية ، وكذلك لا تقوم مادة العلم ، وفروع

الدراسات المصنفة على أساس منطق مقام الخبرة الشخصية ذاتها ، فمثلا المعادلات الرياضية للأجسام الساقطة لا يمكن أن تحل محل الاحتكاك الشخصى ، والخبرة الشخصية بالجسم الساقط نفسه . على أن الخريطة ، وهى تلخيص منظم مرتب للخبرات الماضية تستخدم كمرشد لخبرات مستقبلة فهى توجه أو تحدد الاتجاه ، وتسهل التحكم ، وتوفر الجهد ، ويتجنب بوساطتها جولات لا طائل تحتها إذ هى تشير إلى الطرق المؤدية إلى الغاية المنشودة بسرعة ، بوساطة الخريطة يتمكن كل رحالة جديد أن يحصل على الفائدة التى وصل إليها المكتشفون الآخرون بدون أن يضيع الجهد ، والوقت الذى صرفه المرتادون فى تجولاتهم . وقد يكون هو مضطراً لإعادة هذه التجولات بنفسه لو لم تكن المساهمة الناشئة عن ترتيب ، وتنسيق خبرات الغير تم تسجيلها بعد ذلك على خريطة . فما نسميه علوماً أو دراسات تعرض النتائج الخالصة للخبرات الماضية فى شكل سهل التناول ، والتداول فى المستقبل فالعلم يمثل ملخصاً نستطيع الحصول منه على الفائدة بسرعة . وهو يوفر على العقل أعماله فى وجوه كثيرة . فعبء الذاكرة مثلا أصبح خفيفاً لأن الحقائق والمعلومات مجموعة حول قاعدة أو مبدأ عام معروف بدلا من أن تكون متناثرة كما كانت فى الأصل عند كشفها ، وكذلك قد أعان العلم على الملاحظة لأننا نعرف ما نلاحظه ، وأين نلاحظه ، والفرق بين الملاحظة من قبل ، والملاحظة الآن ، بعد أن أصبح العلم على صورته الراهنة ، كالفرق بين البحث عن إبرة فى كومة من القش ، و بين البحث عن ورقة معينة فى حجرة مكتملة التنسيق كل ما فيها مصنف . أما تفكيرنا فيعد توجيهاً سليماً لأن هناك طريقاً ما معبداً يتبعه الفكر فى سيره بدل أن يتخبط هنا ، وهناك .

وتنظيم الخبرة يعرض لنا خبرات الماضى فى الشكل الخالص الذى يجعلها أسهل تناولا ، وأكثر دلالة ، وأكثر خصوبة لإثبات الخبرات فى المستقبل ، فلكل من التجديدات ، والتعليمات ، والتصنيفات التى يدخلها العلم ، فائدة على حدة .

فالنتيجة النهائية إذن لا تتعارض مع عملية النمو ، وليس هناك تعارض بين وجهتى النظر المنطقية ، والسيكولوجية إذ أن النتيجة المنظمة تشغل مكاناً هاما فى عملية النمو . فهى تمثل نقطة التحول ، وهى ترينا كيف يمكننا أن نحصل أو أن نجنى فائدة الجهود السابقة لنتحكم فى محاولات المستقبل . ووجهة النظر المنطقية فى أوسع معانيها سيكولوجية لها دلالتها كمرحلة فى تطور الخبرة ، ونموها ، أما ما يبررها فهو العمل الذى سيبنى عليها فى المستقبل .

ومن هنا دعت الحاجة إلى إعادة موضوع الدراسات ، وفروع العلم إلى مكانها فى الخبرة . فلابد وأن نرجع إلى الخبرة التى منها تجمعت هذه المعلومات وأن نصبغ الناحية المنطقية بالصبغة النفسية (السيكولوجية) ويجب أن تترجم إلى خبرة الفرد المباشرة الحاضرة ، الدراسات التى أخذت منه مصدرها ، ودلالتها .

طبيعة مادة الدراسة

وعلى هذا الأساس فكل دراسة أو موضوع له وجهتان : وجهة للعالم (الباحث العلمى) كعالم ، ووجهة للمدرس بصفته مدرساً ، ولا تعارض مطلقاً بين هذين النحوين — ومع هذا فإنهما لا يتطابقان . فالموضوع الدراسى يمثل للعالم مجموعة من الأفكار ، والمعلومات تستخدم فى حل مشاكل جديدة أو فى إنشاء بحوث جديدة يتوصل منها إلى نتائج محققة صحيحة . والعالم يسعى وراء العلم لذات العلم إذ أن أهميته فى نفسه ، ومهمة الباحث العلمى هى التوفيق بين أجزائه المختلفة ، والوصول منها إلى حقائق جديدة . وهو بوصفه عالماً غير مطالب بالخروج عن نطاق العلم الخاص . أما مشكلة المدرس فتختلف عن ذلك فليس من اختصاصه كمعلم أن يضيف حقائق جديدة للعلم الذى يدرسه أو أن يفترض نظريات جديدة ، ويحفظها وإنما اختصاصه ينصب على موضوع من العلم يمثل مرحلة معينة من مراحل التطور فى الخبرة . فمهمته إذن أن يبحث عن الطرق التى بها يصبح « الموضوع المعين » أو

« المادة المعينة » جزءاً من خبرة الطفل – البحث عما فى حاضر الطفل مما يمكن استخدامه لخدمة هذا « الموضوع المعين » وهو معرفة كيف تستخدم هذه العناصر ، وكيف يساعد علم المدرس بالموضوع فى تفسير حاجات الطفل ، وحركاته ، وفى تقرير الوسط الذى يجب أن يوضع فيه الطفل لكى يتوجه نموه توجيها صحيحاً. وهو لا يهتم بالموضوع كموضوع فى ذاته ، ولكن كعامل مشترك فى خبرة كلية نامية ، ونحن إذ انظرنا إلى الموضوع بهذا المنظار فإننا نصبغه بالصبغة السيكولوجية .

وفشلنا كمربين فى فهم الموضوع أو المادة على هذا الأساس أى من ناحيتيه المنطقية والسيكولوجية هو الذى سبب التعارض بين الطفل والمنهاج كما سبق أن عرفنا . « فالمادة » كما هى فى نظر الباحث العلمى لا علاقة لها مباشرة بخبرة الطفل الراهنة لأنها فوق مستوى الطفل . أضف إلى هذا أن المدرس والكتاب المدرسى ، يتسابقان فى عرض الموضوع للطفل كما لو كان متخصصاً فى المادة ، وما يدخل على «المادة » من تعديل أو تغيير لا يعدو أن يكون مجرد إزالة لبعض الصعاب العلمية لنقربها إلى عقل الطفل على أن المادة لا تترجم بصورة حية ، ولكنها تفرض على الطفل بدلا من حياته الحاضرة .. وينتج عن ذلك ثلاثة أضرار :

أولا – فقر المادة إلى الارتباطات العضوية بكل ما يمت للطفل بصلة .. بكل ما يراه ، ويشعر به ، ويحبه ، وانعدام هذا الاتصال الحيوى يصبغ المادة بصبغة شكلية رمزية .

ثانياً –والضرر الثانى لعرض المادة عرضاً خارجيًّا هو الافتقار إلى الدافع فليس هناك من الحقائق ، والمعلومات التى شعر بها الطفل من قبل ما يتناسب مع الحقائق الجديدة بحيث يساعد على هضمها . وليس هناك كذلك رغبة ملحة ، ولا حاجة ولا مطلب . فالحاجة تولد الدافع للتعليم . والهدف الذى ينشده الطفل يحمله على أن يعد نفسه بالوسائل لتحقيقه . ولكن عندما نجد أن المادة قد أعدت مباشرة فى شكل درس يدرس له فمن الواضح أن تكون

الحلقات التى تربط الحاجة بالهدف مفقودة . وما نعنيه بالآلى ، وبالميت فى التعليم إنما هو نتيجة للافتقار إلى الدافع . أما فى حالة الاتصال الحيوى فهناك تفاعل ، وتقابل ، واشتباك بين الهدف العقلى ، والمؤونة المادية .

ثالثاً – والضرر الثالث هو أن المادة العلمية الصرفة المرتبة ترتيباً منطقياً للغاية عندما تعرض على الطفل بالطريقة السابقة ، لا بد وأن ينالها الكثير من التعديل والتغيير حتى يمكن استثناء الأمور التى يتعذر على الطفل هضمها . فماذا نعمل ؟ تحذف تلك الأجزاء التى لها أكبر الدلالة لدى رجل العلم ، والتى هى أكثر قيمة فى منطق البحث العلمى ، وهكذا يفقد الموضوع صفته المنطقية ، ويصبح مجرد حشو للذاكرة ، والطفل بذلك يخسر من الناحيتين ، فهو لا يحصل على فائدة من القواعد المنطقية لخبرة البالغ ، ولا من قدرته الضئيلة على الفهم ، والاستجابة ، ومن هنا يتعطل منطق الطفل ، ويتعثر .

وقد نتغافل عن الاعتبارات السيكولوجية حيناً ، ولكن لا غنى لنا عنها . لا بد وأن نستعين بالدافع فى نقطة ما ، وفى وقت ما ، وأن ندعم الاتصال بين العقل والمادة ، وليس هناك سبيل إلى العمل قبل أن يصبح هذا الاتصال وثيقاً . غير أننا نتساءل هل هذا الاتصال يأتى من المادة ذاتها فى علاقتها مع العقل أو يأتى من مصدر آخر ؟ فإذا كان موضوع الدرس من النوع الذى يحتل مكاناً ملائماً فى عقل الطفل النامى كأن ينمو من أفعاله ، وتفكيره وآلامه الماضية ثم يتطور بحيث ينطبق على أفعاله المستقبلة البعيدة ، فلا داعى مطلقاً للبحث عن حيلة من حيل الطريقة لإقام الشغف أو الميل . إذ أن كل ما يتمشى مع نفسية الطفل فيه الميل ، أى أن له مكاناً فى حياة الطفل العقلية بحيث يشاطر قيمة تلك الحياة فى مجموعها . ولكن المادة التى تفرض فرضاً ، والتى تتطور ، وتتولد من آراء واتجاهات بعيدة عن الطفل ، وتسيرها دوافع غريبة عليه ليس لها مكان فى حياته العقلية . ومن هنا لجأ بعض الناس إلى مستوى مرتفع لدفع الطفل نحوه وإلى رشوة مصطنعة لإغرائه بها .

وأخيراً وبعد هذا العرض لتلك المشكلة نقول إن قدرات الطفل الراهنة

هى التى تقرر ذاتها ، فمواهبه هى التى تتدرب ، وميوله هى التى تتشبع ، غير أنه إذا لم يكن المدرس على علم تام بخبرة الجنس البشرى كلها التى يحتويها المنهاج فلن يعرف ما نوع هذه القدرات ، والمواهب ، والميول الراهنة للطفل ، ولا حتى الطريقة التى تقرر ، وتدرب ، وتتحقق بها .

هذا ويمكننا أن نلخص الفرق بين عالم الطفل ، وعالم المنهاج فيما يأتى :

عالم الطفل	عالم المنهاج
١ — عالم حسى ، أى أن الطفل يعيش فى عالم المحسوسات . فهو يفكر ويفهم بعينى رأسه أو بسمعه أو بشمه أو بذوقه	١ — عالم معنوى بعيد كل البعد عن الناحية الحسية التى يعيش فيها الطفل
٢ — عالم مباشر : immediate ومحدود	٢ — عالم متشعب many-sided
٣ — عالم أساسه دوافع الطفل ، واحتكاكه الشخصى	٣ — عالم أساسه المنطق والمعقولات المرتبة المنظمة
٤ — عالم عضوى organic حركى dynamic	٤ — عالم آلى راكد
٥ — يشبهه البعض بحديقة زهراء فيحاء .	٥ — يشبهه البعض بأرض عشبية مملوءة بالحشائش

التنظيم السيكولوجى والتنظيم المنطقى لمواد المنهاج

نقصد بالتنظيم المنطقى لمواد المنهاج تنظيم المادة لذاتها لا لأى اعتبار آخر ، وهو إما أن يكون قياسيا فى بعض المواد كالطبيعة مثلا ، أو زمنيا وتطوريا فى مواد أخرى كالتاريخ ، وهذا التنظيم هو الذى نجده فى كتب العلماء ،

وفى الكتب الدراسية القديمة . فعالم الطبيعة مثلا يبدأ فى عرضه لعلم الطبيعة بتعريفات لبعض المصطلحات : كالمادة ، والقوة ، والطاقة . بينما المؤرخ يتتبع الترتيب الزمنى مبيناً خطوة خطوة علاقات العلية التى منها يتبين لنا أن الحاضر ينشأ على أكتاف الماضى ، وعالم الجغرافيا يبدأ بالأرض ككرة ثم ينتقل بالتدريج إلى التفصيلات كتعاقب الليل ، والنهار ، وتعاقب الفصول ، واختلافها . . . إلخ .

والحقائق والقضايا ذات الأهمية القصوى فى التنظيم المنطقى للعلوم هى تلك التى تربط مجموعة من الحقائق بعضها ببعض لتسهيل الاستنتاج القياسى مثل كروية الأرض ، وقانون الجاذبية ، ومبدأ التطور ، وهذه المبادئ ، وهذه القضايا ذات أهمية عظمى للعلم ورجاله : وعلى ذلك فنحن نتفق مع الأستاذ بودBode [١] فى كتابه « النظريات التربوية الحديثة » الذى يؤكد أن التنظيم المنطقى هو وسيلة ضرورية لتقدم العلوم واتساعها ، وإذن فهو أحسن التنظيمات الممكنة بالنسبة للعلم ذاته وبالنسبة للعلماء ، ولكنه ليس كذلك بالنسبة للطفل ، وعلى ذلك إذا أردنا أن نجعل الطفل مركز اهتمامنا فيجب أن نبحث عن نوع آخر من التنظيم . هذا ، وقد كانت معظم المواد فى المناهج القديمة منطقية التنظيم كما أسلفنا ، فأول شىء كان يتعلمه الطفل فى الجغرافيا هو كروية الأرض ، وأول شىء كان يبدأ به فى التاريخ هو التاريخ القديم ، أى أنه كان يتعلم أبعد الأشياء عن تجاربه وإدراكه .

أما التنظيم السيكولوجى لمواد المنهاج فيختلف عن التنظيم المنطقى سابق الذكر إذ ليس فيه صفات الموضوعية ، والمعرفة البحتة ، والعلم لذاته ، بل إن المركز الذى يدور حوله هو المتعلم أو بعبارة أخرى الطفل فغاية هذا التنظيم هو مراعاة الميول الغالبة عند الطفل . وإعطاؤه ما يستطيع أن يفهمه فى كل مرحلة من مراحل نموه . فالجغرافيا مثلا لا تبتدئ بشكل الأرض الكروى وبالنواحى الفلكية ، بل تبتدئ بالبيئة المحلية التى يعيش فيها الطفل ، وبذلك

---

(١) Bode : Modern Educational Theories.

يكون التعلم حسيًّا لا قياسيًّا ، ويكون بصورة تجعله متصلا بتجارب الطفل ، باعثاً على شوقه واهتمامه . وفى التاريخ يتبع نظام زمنى مقلوب كما يقول « ثورنديك » لأن تجارب التلميذ يجب أن تكون المحور الأساسى للدراسة ، أما « جون ديوى » فيقول إن نقطة البدء الحقيقية للتاريخ هى دائماً موقف من المواقف الحاضرة المتعلقة بمشاكله .

والتنظيم السيكولوجى للمواد وللمنهج هو وليد التربية الحديثة ومن أهم مميزاتها . فالمناهج أصبحت تدور حول الطفل ، وليس الطفل هو الذى يدور حولها ، أى أن الطفل أصبح مركز التغييرات البيداجوجية والمناهج المدرسية . ولكن برغم ما للتنظيم السيكولوجى من عظيم الأهمية فى تربية الأطفال إلا أنه يحسن تكميله بالتنظيم المنطقى إذا أمكن ذلك ، وكلما أمكن ذلك . فالواقع أن هناك قوتين يجب التوفيق بينهما وهما الحاجات المنطقية للمواد والحاجات السيكولوجية للأطفال . والنظم الحديثة فى التربية تراعى الحاجات السيكولوجية للتلاميذ ، ومن هنا كانت قيمتها ، ومن هنا أيضاً كان نقصها إذ لا بد من التنظيم المنطقى . وهذه الحاجة إلى التوفيق يختلف الشعور بها شدة وضعفاً ، فمثلا نجد أن كثيراً من المربين الذين يقبلون طريقة المشروع وحتى دعاة هذه الطريقة ، وزعماؤها المتحمسون يعترفون بوجوب تكميلها بنوع من تنظيم المعرفة أى أنهم يجعلون محلا للتنظيم المنطقى ؛ فمن معايب طريقة المشروع التى يجب معالجتها بشىء من التنظيم المنطقى أن المبادئ والقوانين التى يتوصل إليها التلاميذ تكون مرتبطة فقط ببعض الحالات الخاصة والأمثلة . وبذلك ينقصهم التعميم اللازم فى التطبيق فى المواقف الجديدة . فقيام التلاميذ بالمشروعات يجعلهم يلمون ببعض المعلومات مثلا — فى علم الطبيعة — ولكنهم لا يعرفون المبادئ العامة لهذا العلم . ومن عيوب طريقة المشروع أيضاً أنها تجعل المعلومات التى يعرفها التلاميذ فى المادة الواحدة غير مرتبطة بعضها ببعض يتخللها هوات أو مسافات خالية ، فمثلا قيام التلاميذ بتمثيل بعض الروايات التاريخية يجعلهم يلمون ببعض أجزاء خاصة من المنهج التاريخى ،

كما لو كان جزءاً من حياتهم ، ولكن ذلك لا يغنيهم تماماً عن الدراسة المنهجية المنظمة ، وإذن فيجب ملء هذه الهوات والمسافات الخالية ، وبذلك يقترن التنظيم السيكولوجى بالتنظيم المنطقى ونكون قد وفقنا بين الحاجات السيكولوجية للتلميذ ، والحاجات المنطقية للمواد .

ويهمنا وقد فرغنا من التحدث عن وجهات النظر المختلفة فى تنظيم مواد المنهاج ، أن نستعرض المذاهب الفلسفية ، التى تختلف فيما بينها اختلافاً جوهرياً ، من حيث ما ينبغى أن تكون عليه دراسة المنهج ، وسيتبين لنا أثناء ذلك العرض أى هذه المذاهب أكثر وفاقاً مع روح التربية الحديثة ؟ وأيها أبعد أثراً فى نجاح العملية التربوية ؟

دراسة المنهج فى ضوء المذاهب الفلسفية المختلفة

إن المذاهب الفلسفية المختلفة ، مهما تباينت وجهات نظرها ، تتفق جميعاً على أن المعرفة وسيلة التربية ، أو بعبارة أخرى على أن المدرسة وجدت كى تزود الطفل بالمعرفة والخبرة اللتين لا نستطيع الاستغناء عنهما ، فعلينا إذن أن نبحث نوع المعرفة أو الخبرة التى لا بد أن يلقاها النشء فى المدرسة فكيف نختار مادة المنهاج ؟

نحن لا ننتظر من فلسفاتنا المختلفة أن تتفق على إجابة هذا السؤال ، ولكننا نأمل أن نستطيع استخلاص نتائج نطمئن إليها من هذه النظريات المتعارضة فى ظاهرها وأن نجد بعضها يكمل بعضاً .

١ ــ المذهب الطبيعى

تهتم التربية الطبيعية أولا وقبل كل شىء بطبيعة الطفل ، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التى يعتقدون أنها خيرة ، فهم يميلون عادة إلى الاعتقاد مع « وردزورث » Wordsworth بأن الطفل هبط إلى العالم فى هالة من المجد والمربون الطبيعيون يهتمون به كما هو كائن فعلا ،

أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ، ولكنها إعداد للحاضر ، يتوقعون من الأطفال أن يكونواأطفالا قبل أن يكونوا شيئاً آخر ، طبقاً لعبارة « روسو » الشهيرة : « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا » ، ويتألمون ألم « روسو » حين يقول : « نحن نضحى فى تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير محقق » نحن نعمل على أن نحمل الطفل مالا طاقة له به ونبدأ بإتعاسه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة بعيدة التحقيق قد لا يصل إليها فى المستقبل مطلقاً .

ويجب أن يكون المربى فى نظرهم حريصاً فلا يتدخل فى عمل الطفل ويمنعه من استخدام أى طريقة من طرق التعلم . ومفروض عليه ألا يؤثر فى الطفل بطريق مباشر ، ولكن يعمل من وراء ستار ، فهو شاهد محايد فقط وعليه أن يلاحظ نمو الطفل وأن يتجنب استهواءه والإيحاء إليه بالأفكار أو المثل العليا أو نظريات الأخلاق ، فتلك أمور موكول إلى الطفل بحثها من جميع النواحى بنفسه : متى يتعلمها ؟ وكيف يتعلمها ؟ فتربيته نمو طبيعى لميوله ودوافعه ، لا نتيجة مجهود صناعى يفرضه عليه المربى ، بل إن بعض المربين الطبيعيين يغالون أكثر من ذلك ، ويقللون من قيمة المربى ، ويعتقدون أن وظيفته مقصورة على إعداد المسرح ، وتهيئة الفرص والظروف الملائمة لنمو الطفل الباعثة له على البحث والنشاط . ولذلك نجد أن الدكتورة « منتسورى » تحيط الطفل بسياج من الأجهزة التى من شأنها إرهاف قواه ، وتربية حواسه ، وإغراؤه على أن يربى نفسه بنفسه .

ويتفق أنصار المذهب الطبيعى على أن تكون تربية الطفل بين سن الخامسة والثالثة عشرة سلبية لا يعلم شيئاً ، ولا نفرض عليه قراءة أى كتاب ، بل يجب وقف هذه الفترة على تربية جسمه ، وتقوية أعضائه وإرهاف حواسه . أما روحه فيجب أن تظل هادئة فى إغفائها ، ولا يربى أى تربية خلقية خارج قانون العقاب الطبيعى .

نستطيع إذن أن نلخص آراء التربية الطبيعية بأنها التربية التى تتجه إلى الطفل أكثر من اتجاهها إلى المربى أو المدرسة أو الكتاب أو مادة الدراسة . بل هذه جميعاً على هامش الصورة . ويركز المذهب الطبيعى اهتمامه فى خبرة الطفل الحالية ، وفى ميوله الحاضرة ، فهذه وحدها هى التى ستقر عمل المدرسة ، فدع الطفل حرًّا فى خبرته الخاصة ، ولا تعطل نشاطه ، ولا تعترض نموه ، بل لا تتدخل فيه ولا توجهه — أما المنهاج أو الهدف الذى يرمى إليه فهو النمو الطليق النشيط السعيد لكائن حى متفق تماماً مع البيئة ، أما ما عدا ذلك فلا قيمة له .

أما طريقة التدريس عند جماعة الطبيعيين ، فإنا نجدهم يؤمنون بأهمية الخبرة ويتخذون من قول « روسو » الآتى شعاراً لهم : « لا تعطه دروساً شفوية مطلقاً ولكن يجب أن يتعلم عن طريق الخبرة » — فأنت ترى أن هذه النزعة قد حذرت المربين والمدرسين من استخدام الطريقة الشفهية وحدها فى التدريس ، ووجهت أنظارهم إلى ضرورة الاعتماد على الخبرة الحقيقية عند الإطفال ، فلا يقتصر مثلا على الكتب والكلام والالتجاء إلى السبورة فحسب عند شرح المواد العلمية ، بل يجب أن نشرك التلميذ فى العمل والتجريب فى المعامل وتهيئ له دراسة الظواهر الطبيعية مباشرة كلما أمكن . ولا تدرس الهندسة عن طريق البرهان النظرى — مهما كان معقولا — بل يجب أن تدرس بشكلها الطبيعى ، ويجب أن تكون الرحلات المدرسية وسيلة لتعلم دروس الجغرافية ابدلا من الكتب « والأطالس » وحدها . ومجمل القول : إن المربى الطبيعى لا ينظر إلى نفسه على أنه مصدر المعرفة ، بل ينظر إلى تجربة الطفل نفسه على أنها ذلك المصدر .

ويهتم الطبيعيون بقيمة الخبرة الاجتماعية ، فيتدرب الطفل عندهم على حقوق المدنى المستنير وواجباته ولا يتلقاها كلاماً يتدفق من شفاه المدرسين ، بل يقوم — هو وزملاؤه — بتنظيم مجتمع طبيعى فيه تظهر مواهب كل تلميذ حيث يكون كل فرد منهم ، قائداً فى ناحية مقوداً فى ناحية أخرى . ولا بد

من إلغاء النظام القديم القائم على السلطة العليا ، وأن يحل محله نظام الحكم الذاتى ، القائم على الانتخاب الحر . أما عن المدرس فيجب ألا يكون مركزه مركز الملك المستبد بل مركز رئيس الجمهورية يعتبر نفسه مدنياً عليه واجبات المواطن ، وله حقوقه التى تخولها سلطته غير العادية بحكم مركزه .

(ب) المذهب العملى أو « البراجماسى »

يرفض الرجل العملى أن يكون الطفل تحت أقدام أستاذه مهما كان مركز هذا الأستاذ عظيما ، ويأبى أن يكون الطفل فى موقف سلبى يقبل آراء غيره ونتائج تفكير الناس – بل يتطلب من الطفل أن يقف موقف الباحث المنقب عن الحقيقة يفكر ويجرب بنفسه ليكتسب دراية بمواجهة مشاكل الحياة ومعالجتها ، فليست التربية تعليم الطفل ما لا بد له أن يعرفه ، ولكنها تشجعه ليعرف بنفسه نتيجة نشاطه العقلى والتجريبى ، فالمعرفة الحقيقية ليست معرفة جافة مستمدة من الكتب ، ولكنها قوة لمواجهة المواقف الجديدة .

والتعليم عن طريق العمل هو أساس المذهب العملى وعدته ، وهو ينصف المدرس الذى لا يثق بالكتب ثقة عمياء ، بل يعتقد أن الطفل يتعلم عن طريق النشاط أكثر من تعلمه عن طريق التلقى ، وهذا المذهب لا يؤكد قيمة الناحية العملية فى تدريس المواد وحدها ولكنه يطالب بأن يوضع الطفل فى مواقف يصارعها وتصارعه حتى يصل إلى الحقيقة نتيجة لهذا الجهاد .

ومن ثم يهاجم هذا المذهب التقسيم التقليدى للمنهاج إلى علوم ومواد مختلفة . بل إنه لا يرى فارقاً كبيراً بين مادة وأخرى إلا أنها جميعاً نواح من نشاط إنسانى يقصد بها حل مشاكل البيئة التى لا تنقسم . ولا بد من أن يطالب الطفل بدراسة المواد وموضوعاتها منفصلا بعضها عن بعض ، يجب أن تجعل المعرفة وحدة نشاط حية كما هى فى الطبيعة ، وأن تكون دراستها . بحل مشاكل حيوية يسعى الطفل إلى حلها ، وينظر إليها من وجهة نظر عملية . فالطفل لا بد وأن يتعلم الخبرات اللازمة له حتى يستطيع أن يحافظ على

كيانه فى العالم ، فيجب أن يشتمل المنهاج على أنواع المعرفة والمهارات التى يحتاج إليها الطفل فى حياته الحاضرة والمستقبلة معاً ، ولذلك يجب أن يتعلم كل طفل كيف يتحدث لغته القومية ، وكيف يكتب بها ويقرأ ، كما أنه محتاج لبعض المعرفة عن الرياضة والقياس ، ولا يمكن أن نحذف من المنهاج الأولى علم الصحة ، والتربية البدنية أو التدريب العملى .

ويهتم « ديوى » – وهو من أشياع هذا المذهب – بالطفل أكثر من الكتاب أو موضوع الدراسة أو المدرس ، ويذهب إلى أن الطفل إذا نال خبرة واسعة النطاق فإنه يحصل على أحسن تهيئة ممكنة للمستقبل ، ولما كان النشاط الحر هو أبرز مميزات الطفولة ، فيجب أن يكون الطفل نشيطاً ولا بد من أن تلتزم المدرسة منتهى الدقة فى تأسيس عملها على ميول الطفل الطبيعية ، فإذا فعلت ذلك أمكنها أن تستغل نشاط التلاميذ ، وأن تبعث فيهم رغبة صادقة فى العمل فيقبلوا عليها فرحين ، ويعارض « ديوى » التعليم الشكلى وينتهى إلى أن التعليم عملية نشيطة لا مجرد تقبل للحقائق .

ويحلل ديوى ميول الطفل إلى أربعة أنواع :

١ – ميل نحو المحادثة أو الاتصال (الاجتماعى) .

٢ – ميل نحو البحث واقتناء الأشياء .

٣ – ميل للعمل أو الأشياء .

٤ – ميل نحو التعبير الفنى .

هذه هى المنابع الرئيسية التى إذا استثمرت نما الطفل نمواً طبيعياً ، على أن القراءة والكتابة والحساب تدخل ضمن هذه الميول المختلفة ، فهى وسائل تعين على تحقيقها لا غايات فى حد ذاتها .

والمشكلة التى يجب أن نعالجها هى :

١ – كيف نزود الطفل بقدر كبير من الخبرات ؟

٢ – ثم كيف نوجه هذه الخبرة المباشرة توجيهاً يشعر الطفل بحاجته إلى التراث الاجتماعى التقليدى ؟

إننا إذا وصلنا إلى حل هذه المشكلة لم يعد تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب ذا أهمية كبرى ، ولم تعد تفسد هذه الأدوات علينا جهادنا فى سبيل توفير نواحى النشاط للتلميذ — أى أن المنهاج عند « ديوى » يصل طبيعة الطفل بالحياة فيختار مواده من نواحى الحياة الحقيقية المختلفة ، ويهتدى بمبدأ جوهرى هو ميول الطفل الطبيعية فى مراحل نموه المختلفة .

(ح) الفلسفة المثالية

لا يهمها الطفل ، حاضره أو مستقبله ، ولكن تهمها المثل العليا ، ويهمها عالم الفكر ، فهى تهتم بتجارب الجنس البشرى بأجمعه لا بتجارب الطفل . وهى تهتم بمجموع المعرفة الإنسانية ، وتحاول أن تنظمها وتركزها وتقدمها للطفل . كما أنها ترى أن هدف المدرسة هو أن تمثل الحياة المدنية كاملة فيها . إذن فالتربية ترمى إلى تركيز وتنظيم الخبرة البشرية التى سيساهم الطفل فى استمرارها وتجديدها .

وهؤلاء المثاليون يحللون الخبرة البشرية ويبدأون بتقسيمها إلى قسمين :

١ — ما يختص بالبيئة الطبيعية .　　　٢ — ما يختص بالإنسان .

وهذا يؤدى إلى تقسيم المنهاج إلى قسمين كبيرين :

(ا) العلوم　　　(ب) — الإنسانيات

وكل منهما يمكن أن يقسم بدوره أقساماً عديدة بحيث تشتمل على كل أنواع الدراسات .

أما القراءة فتنقسم إلى :

(ا) إدراك أو معرفة .　　　(ب) نزوع أو عمل .

(ح) وجدان وهو ما يشعر به الشخص نفسه نحو عمل ما

ولو أننا اتبعنا هذا التقسيم فى المنهاج لوجدنا أن ينقسم إلى الأمور الآتية :

(ا) دراسات خاصة بما يعمله الإنسان أو ينزع إلى عمله ، وهذه يجب أن تشتمل الصناعات الرئيسية كإعداد الطعام والشراب والمأوى ، وهذا يؤدى

بطبيعة الحال إلى استعمال الآلات ، وإلى الفنون الجميلة التى تظهر لها حاجة عملية .

(ب) ما تعرفه الإنسانية — فيجب أن يكون فى المنهاج ما يمثل الطرق الرئيسية للتفكير فيشمل : الأدب ، واللغة ، والعلوم ، والرياضة ، والتاريخ ، والجغرافيا — الدراسات الفكرية التقليدية بوجه عام ، وأخيراً يجب ألا نغفل المدرسة .

(حـ) طرق الوجدان عند الإنسان أو التعبير عن هذا الوجدان ، وبعبارة أخرى : الفن ، والشعر ، والموسيقى — ولقد نادى أفلاطون ، وهو ذلك المربى المثالى « بضرورة تعليم التلاميذ حب ما ينبغى لهم أن يحبوه وكره ما ينبغى لهم أن يكرهوه » .

(د) رأى « سير برسى نن » : يمدنا بتقسيم أكثر تفصيلا للمنهاج فهو يقسم مظاهر نشاط الإنسان إلى مظهرين عظيمين :

أولا : مظاهر النشاط الاحتفاظى التى من شأنها الاحتفاظ بالحالة الراهنة ، وبمستويات الفرد والجماعة ، كالاهتمام بالصحة العامة ، ورشاقة الجسم ، والتقاليد ، والنظام الاجتماعى ، والأخلاق ، والدين .

ثانياً : مظاهر النشاط الابتكارى ، وهو النوع الذى تقيم عليه المدنية صرحها ويشمل النشاط الإبداعى الذى يشمل الجانب المادى من الحضارة ، ويمكن أن نقف على هذا النوع بسهولة ، وما على القارئ إلا أن يتصور مدنيتنا ، وقد عدم منها نتاج الفن والأدب ، فما أشقى هذا العالم وأقصره إذا كف الشاعر عن شعره وأغانيه وشلت يد الصانع عن صناعته .

إن جميع مظاهر النشاط السابقة الذكر يجب أن تتمثل فى المنهاج ، فما هى إلا المظاهر الكبرى للنفس البشرية ، وفى هذه المظاهر تتلخص الطاقة الابتكارية . لكل جيل ، وتتخذ أشكالها الخاصة بها ، وإن لم يحدث ذلك فعلى المدنية السلام . ولنبدأ الآن بمظاهر النشاط الابتكارى ، فكل منهج تربوى كامل يجب أن يضم المواد الآتية :

أولا : الأدب أو على الأقل عيون الأدب القومى .

ثانياً : بعض أنواع الفنون بما فيها الموسيقى .

ثالثاً : الأشغال اليدوية إما لناحيتها الفنية كالنحت والنسيج ، أو لناحيتها العملية كالنجارة وأشغال الإبرة .

رابعاً : العلوم بما فيها الرياضة أعنى ؛ علوم الكم والزمان والمكان .

على أن مظاهر النشاط الاحتفاظى لا يمكن معالجتها كمواد قائمة بذاتها ، وكلما كان تدريسها عرضياً فى ثنايا المواد الأخرى كان ذلك أفضل — فالتربية الصحية ، ورشاقة الجسم مثلا لا يمكن أن يتعلمها الطفل كما يتعلم اللغة الفرنسية ، ولكن من الممكن جداً أن يتعلم التلميذ مبادئ الصحة من المثل العليا الصحية التى يراها أمامه ، كذلك يمكن معالجتها فى ثنايا دروس العلوم . وأما الرشاقة الجسمية فيجوز أن يكون هناك دروس خاصة للألعاب الرياضية . وبالمثل يتمكن الطفل من أن يفهم تنظيم المجتمعات ويدرس المثل العليا وذلك عن طريق تأديته واجباته كعضو صالح فى المجتمع المدرسى . أما التربية الوطنية فيمكن أن يتعلمها الطفل فى ثنايا دروس التاريخ .

أما الدين فيجب ألا تقل العناية به عن أى مادة أخرى ، ويجب أن تشترك المؤسسات الاجتماعية المختلفة فى بث روح الدين إذ أنه من الظلم أن نلقى على أكتاف المدرس والمدرسة وحدهما عبء بث هذه الروح ، فما المدرسة إلا أحد الميادين التى ينعكس فيها صدى هذا الاضطراب وتلك الحيرة التى أضعفت النشاط الروحى لشعوب العالم المتمدين .

وفى تدريس الدين يجب أن نميز بين شيئين هامين هما :

أولا : روح الدين . ثانياً : تعاليم الدين أو نظرياته .

وأول ما يجدر الاهتمام به هو إيقاظ الروح الدينية وتقويتها فى المنزل ، وفى المدرسة وفى المجتمع الأكبر ومتى قويت أقبل الطفل على تعاليم الدين وعلى نظرياته.

وفيما يلى سنلقى نظرة على المواد التى تنتظم المنهج ، نهدف من ورائها إلى بيان الاعتبارات المختلفة التى يمكن أن تراعى فى اختيارنا لهذه المواد ، حتى تعود بالفائدة المرجوة منها على الأطفال .

اختيار مواد المنهج والاعتبارات التى يجب أن تراعى

والآن نتساءل أى المواد نختارها لأبنائنا ، وأى المناهج ننتقيها لهم ؟

لما كانت المناهج هى الأسس التى بواسطتها يمكن أن تتحقق المثل العليا للتربية كان على القائمين بأمر التربية أن يعنوا عناية خاصة باختيار المواد التى تلائم الأطفال ، وتناسب سنهم ، واستعدادهم ، وبيئتهم ، ومطالبهم ، وأن يوفقوا بينها وبين مطالب المجتمع الذى يعيشون فيه حتى يكونوا أعضاء عاملين ينفعون المجتمع ، وينتفعون منه .

والآن هل نترك للتلميذ الخيار فى أن ينتقى من المواد ما يتفق وميوله الخاصة ، ويترك ما عداها ؟ إذا كان الأمر كذلك فهل تنقلب التربية فوضى لا يقرها العقل السديد لأنها تساعد على هدم الأخلاق أكثر من تكوينها كما يرى البعض ؟ ! ليس من شك فى أن ميل الطفل له أكبر الأثر فى إقباله على المواد وفهمه لها ، ولكنه إذا نما وكبر بعض الشىء تدخلت بعض العوامل الأخرى فى هذا الإقبال ، فقد يدفعه الى الإقبال على المواد خوفه من أن يتهم بالجهل ، كما قد يدفعه إليه رغبة فى الظهور على أقرانه أو أصدقائه ، وقد يدفعه إليه ميله لإرضاء مدرسيه ، والأخذ برأيهم : هذا كله يحدو بنا إلى القول بأن الطالب الثانوى قد يسهل عليه أن يحدد ميوله ، ويوجه نفسه الوجهة التى يرضاها ، أما الأطفال فليس فى مقدورهم أن يتخيروا ما يلائمهم من الفروع والأبحاث التى تناسبهم من كل فرع وليس فى إمكانهم أن ينظموا ما وقع عليه اختيارهم ، بل إن المربين هم الذين يختارون مواد الدراسة ، ويوزعونها على مراحل التعليم . وسنى الدراسة مراعين الاعتبارات الآتية :

أولا — الاعتبارات السيكولوجية ، أو حاجات المتعلمين .

ثانيا — الاعتبارات الاجتماعية أو حاجات المجتمع .

ثالثاً — الأهداف العامة التى ترمى إليها التربية .

الاعتبارات السيكولوجية .

إن فكرة احترام طبيعة الطفل من الأفكار الحديثة فى التربية – وهى – كما سبق أن ذكرنا مراراً – أهم مميزات التربية الحديثة – فمراعاة ميول الطفل الحاضرة ، وحاجاته هى الضمان الوحيد للنتائج الحسنة فى التربية والتعليم ، فلا يصح أن يتعلم الطفل ما لم يتهيأ له بعد . ولكن التربية القديمة لم تراع هذا المبدأ مطلقاً ، فهى تبتدئ بمعرفة البالغين ، وتعلم الطفل كل ما يهم الرجل أن يعرفه الأمر الذى لا يتلاءم مع ميوله واستعداداته بحجة أن ذلك ينفعه فى مستقبله ، ونتج عن ذلك أن ازدحم المنهج بالمواد ، وتكدست فيه جميع أنواع المعرفة الإنسانية ، ولقد قام هذا المنهاج الذى لا يتفق وحاجات الطفل على أساسين هامين : أولهما فلسفى خاطىء خلاصته أن متانة المجتمع وتماسكه هى أهم قيمة يجب مراعاتها ، وعلى هذا الأساس الفلسفى الخاطئ لم تعمل محاولات لتنمية قدرات الأفراد ، وانحصر الاهتمام فى صبهم جميعاً فى قالب واحد ، وإخضاعهم للتقاليد وللسلطان ، وأداء ما يطلب منهم من أعمال ؛ وثانيهما سيكولوجى خاطئ أيضاً إذ اعتبر النشاط العقلى مستقلا عن النشاط الجسمى ، واستخدم المواد الدراسية لتنمية العقل ، وأهمل أنواع النشاط الأخرى ، وأهمل الاحتكاك بالشئون العملية للبيئة .

ويصح هنا أن نورد ما ذكره الأستاذ « رايمونت Raymon » فهو يقول بأن الغرض الذاتى Subjective من تعليم الطفل هو تنمية بعض ميوله الفطرية وهو يميل إلى الطبيعة كما يميل إلى الإنسان ، أما الغرض الموضوعى فهو تفهيمه علاقاته ببيئته التى يعيش فيها ، وهذه البيئة تشمل البيئة الطبيعية المادية كما تشمل البيئة الاجتماعية أو الانسانية وعلى هذا الأساس يجب أن نعنى عناية خاصة بميول الأطفال واستعداداتهم ومجاراة الطبيعة فى هذا الاتجاه . فالسير ضد الطبيعة له ضرران : أولهما : كراهية الطفل للعمل . وثانيهما : أننا نحصل على نتيجة لا تتناسب مع المجهود الذى يبذل ، وأن نعنى أيضاً

بدراسة البيئة التى تحيط بالطفل فهم مولعون بها : أشكالها هيئتها ، لونها ، كيفية تسخيرها واستخدامها . . . إلخ ، منهمكون فى خلق عالمهم الخاص المصغر .

الاعتبارات الاجتماعية

يجب أن يضع واضع المنهاج نصب عينيه حاجة المجتمع ؛ فالتربية الحديثة تنادى بأن تكون مناهج الدراسة ملائمة لحاجات الزمان والمكان ، أى لحاجات المدنية الحديثة وحاجات البيئة المحلية ، فيجب أن يقوم المنهاج على أساس هذه الحاجات بشكل يساعد الطفل على اكتساب القدرة كى يعيش كفرد نافع فى المجتمع ، وأن يحترم هذا المجتمع عن طريق المساهمة فى حل مشكلاته والنهوض به .

هذا ولقد تمخض القرن الماضى عن نوعين من التغييرات غيّرا عادات الناس المعيشية وأساليب تفكيرهم . وهما نمو المثل العليا الديمقراطية ، وتقدم العلوم الطبيعية ، والبيولوجية على الخصوص ، وما نشأ عنها من الاختراعات ، وتقدم الصناعة . وهذه التغييرات كانت تتطلب دائماً تغييراً مناسباً فى مناهج الدراسة .

ومناهجنا الحالية متأثرة إلى حد بعيد بالمدنية اليونانية الأرستقراطية وبسائر المدنيات القديمة الأتوقراطية ، ولكنها لا تتناسب مع المدنية الحديثة الديمقراطية . فالمدنية اليونانية كانت مدنية أرستقراطية ، وكانت الأعمال اليدوية كلها من اختصاص طبقة العبيد والطبقة الدنيا . لذلك كان ينظر إليها وإلى القائمين بها بازدراء واحتقار ، وكان فلاسفة اليونان يعلون من شأن الحياة العقلية والثقافية ، ويرفعون من أهمية موادها الدراسية ويقللون من شأن المواد العملية ، وكانوا يعتقدون بأن المرء لا يستطيع أن يخدم سيدين وهما : العلم ، والصناعة . ولذلك كان اليونان يعتقدون أن إدخال الأعمال اليدوية فى المدارس معناه إعدادها لتخريج خدم لا سادة ، فالعمل كان عندهم هو العبودية ، والضعة

الاجتماعية . وعلى هذا الأساس كانت مواد الدراسة عندهم نظرية ، ومجردة ، وبعيدة عن الحياة العملية ومسائل الحياة الشخصية ، فكان التعلم لا يؤدى إلى كسب العيش لأنه كان مقصوراً على طبقة أرستقراطية ليست فى حاجة إلى ذلك . ومازالت مناهجنا متأثرة بهذا الاتجاه ؛ فنظرة عميقة إلى مناهجنا الحالية ترينا أنها متخلفة عن الأحوال الاجتماعية وعن حاجات المجتمع فهى لا تهتم — فى الوقت الحاضر — بالمشكلات التى يواجهها التلاميذ أو التى يحتمل أن يواجهوها عندما يتم رشدهم ؛ كما أنها لا تزود التلاميذ بالقدر الكافى من الخبرة الذى سيمكنهم من العيش فى مجتمع سريع متغير . فالمنهج الحالى لا يعد التلاميذ للحياة الكاملة أو الاشتغال بمهنة أو المحافظة على الصحة أو القيام بواجبات معينة ، أو حسن استخدام أوقات الفراغ .

ويرى « جون ديوى » أنه ليس مما يناسب الديمقراطية الحديثة أن توجد مدارس خاصة بأبناء الأغنياء ، وأخرى مقصورة على أبناء العمال .

على أن تقدم العلوم الطبيعية والبيولوجية كان شيئاً مباشراً فى رقى الصناعة وفى كل مظاهر المدنية الحديثة ، لذلك كان طبيعياً أن تتبوأ هذه العلوم مكاناً رفيعاً فى المناهج التى كانت مزدحمة من قبل بالثقافة الأدبية واللغوية وجميع أنواع المعارف اللفظية . وبالإضافة إلى هذه المواد يجب ألا تقتصر وظيفة المدرسة على تزويد التلاميذ بهذه المواد الحديثة ، بل يجب أن تثير اهتمامهم بالمسائل والمشاكل العديدة التى تضعها أو تثيرها الظروف الاجتماعية الحاضرة ، وأن تعودهم ربط المعارف التى يحصلون عليها بجميع أنواع النشاط الموجودة فى الحياة .

فمناهج الدراسة إذن يجب أن تخضع للتطور ، ذلك التطور الذى خضعت له الحياة بأسرها ، يجب أن تتمشى (مناهج الدراسة) مع تغير الحياة لتسد حاجات الأمة ، وتشبع مطالبها الاجتماعية والاقتصادية ، يجب أن تخضع للتغير على ضوء ما يتناول المجتمع من تغييرات ، وعلى هذا الأساس يجب أن تصبح المدرسة وسيلة لإحداث التغييرات الضرورية فى الأحوال الاجتماعية عن

طريق التطور البطئ . فمشاكلنا الاجتماعية يجب أن تتبوأ مكاناً هاماً من مناهجنا الدراسية ؛ هذا إذا أردنا أن نعد فرداً صالحاً للعيش فى المجتمع يخدمه ويساهم فى حل مشاكله .

أغراض التربية

إن المناهج الدراسية هى وسيلة لتحقيق أغراض التربية ، فإذا اعتورها نقص أو اضطراب كانت الغاية ناقصة مضطربة ، ومن هنا يتبين لنا مدى العلاقة بين أهداف التربية وبين المناهج الدراسية ، والحقيقة أن أكبر موجه للمناهج وعملها هى الأهداف العامة للتربية ، فالمناهج جزء من فلسفة التربية لأن تعيين الأغراض دون تحديد الوسائل فيه خطورة ، فالغرض المهنى مثلا ينزع بالمواد إلى الناحية المهنية على حساب الناحية الثقافية ، وقل مثل هذا فى العكس : وأغراض التربية تؤثر فى المنهج بالشكل الآتى :

١ — تساعد على تحديد فروع الدراسة والمواد الخاصة بكل .
٢ — تساعد على بيان قيمة العلاقات المختلفة لفروع الدراسة وموادها .
٣ — تساعد على تحديد أهداف فروع الدراسة المختلفة والمواد التى تنطوى تحت لواء كل منها .
٤ — توضح طريقة معاملة فروع الدراسة ومواردها .

ولا نظن وقد فرغنا من الحديث عن الاعتبارات المختلفة التى يمكن مراعاتها فى اختيار المادة التى يتكون منها المنهاج — أن ذلك يعفينا من الحديث عن الأسس التى يمكن أن يستند عليها المنهاج ، حسب ما تقول به الآراء المختلفة .

الأسس التى يستند عليها فى عمل المنهاج

توجد ثلاثة أسس يمكن أن نستند إليها فى عمل المنهاج .
أولا — الطفل كأساس فى عمل المنهاج .
ثانيا — المعلومات « « « «
ثالثاً — المجتمع « « « «

١ – الطفل كأساس فى عمل المنهاج

أنصار هذا الرأى ينقسمون إلى قسمين :

(ا) فريق ينظر إلى الطفل على أنه كائن حى ينمو من الباطن (وهذا الفريق يؤمن بقيمة الوراثة) .

(ب) فريق آخر ينظر إليه على أنه كائن حى خاضع فى نموه للمؤثرات البيئية (أى ينمو من الخارج) .

وأنصار القسم الأول يؤمنون بمبدأ الحرية كعامل هام من عوامل النمو ، ويؤكدون بأن « الحرية نمو » Freedom is growth كما أن « التربية نمو » Education is growth أيضاً ومن المتحمسين المتطرفين من أنصار هذا الرأى « جان جاك روسو » الذى يمكن بحق أن نعتبره نصير الطفل ، وحامى حمى الطفولة – ذلك الرجل الذى كان بطبيعته ثائراً على كل الهيئات الاجتماعية ، والنظم القائمة ، والذى تظهر ثورته بوضوح فى عبارته : « سيروا ضد ما أنتم عليه ، تجدوا أنفسكم دائماً فى طريق الصواب » ، وقد قال فى مناسبة أخرى : « إن كل الهيئات الاجتماعية ليست إلا كتلة واحدة من السخافة والمتناقضات » ولذلك نجده يطالب بأن نبعد « أميل » عن أبويه وعن المجتمع وعن مدرسيه كى يربيه وفق الطبيعة وبين أحضانها على يد مؤدب أو مرب خاص ، والله لا يخلق إلا كل ما هو خير ، ولكن لا يلبث الإنسان أن يتدخل فى كل ما خلق حتى يفسده .

و« روسو» وأتباعه يهتمون بالطفل كما هو كائن فعلا أكثر من اهتمامهم به كما يجب أن يكون ، فلا يعتبرون التربية عملية إعداد للمستقبل ولكنها إعداد للحاضر . هم يتوقعون من الأطفال أن يكونوا أطفالا قبل أن يكونوا شيئاً آخر ، طبقاً لعبارة روسو الشهيرة : « إن الطبيعة تتطلب منهم أن يكونوا أطفالا قبل أن يصبحوا رجالا » ويتألمون ألم روسو حين يقول : « نحن نضحى فى تربيتنا الحالية بحاضر الطفل المحقق من أجل مستقبل غير مضمون » نحن نعمل على

أن نحمل الطفل مالا طاقة له به ونبدأ بإتعاسه من أجل إعداده لمستقبل وسعادة قد لا يصل إليها فى المستقبل مطلقاً .

من ذلك نرى أن اهتمام « روسو » بطبيعة الطفل ماهو إلا اهتمام بعامل نموه الطبيعى . ولا يهم الطبيعى المتحمس أن تبنى التربية على أى مبادئ نفسية مهما كانت نتائجها صحيحة ، ولكن هدفه الحقيقى هو أن يطلق العنان لطبيعة الطفل وأن يفك عقالها ، فالتربية فى نظره اتساع المجال للنمو الطبيعى وتتم إذا سمح لطبيعة الطفل وقواه وميوله أن تنمو نموّا سريعاً بأقل تدخل أو إشراف ممكن . والمدرسة فى نظرة بيئة مثالية تنساب بين زواياها روح الحرية التى تساعد على نمو الطفل ، ويكره الطبيعى المتحمس الجداول الموضوعة التى تفرض على الأطفال الاستماع لمدرس واحد فى وقت واحد .

فالطبيعى المتحمس إذن يركز اهتمامه فى خبرة الطفل الحالية وفى ميوله الحاضرة فهذه وحدها هى التى ستقرر عمل المدرسة ومناهجها ، فدع الطفل حرّا فى خبرته الخاصة ، ولا تعطل نشاطه ولا تعترض نموه بل لا تتدخل فيه ولا توجهه . أما المنهاج أو الهدف الذى يرمى إليه فهو النمو السعيد لكائن حى متفق تماماً مع البيئة .

أما الفريق الثانى فينظر إلى الطفل على أنه كائن حى خاضع فى نموه للمؤثرات البيئية (أى ينمو من الخارج) وهم يعتقدون أن البيئة تلعب دوراً كبيراً فى نمو عقل الطفل كما تلعب دوراً هامّا فى نمو جسمه ، فنحن نغذى العقل بالمعرفة كما نغذى الجسم بالطعام فكما أن جسمه يعتمد فى نموه على « فيتامينات » البيئة الخارجية فكذلك عقله يجب أن يعتمد على المعارف التى يكتسبها من تلك البيئة .

وهذا الفريق متأثر فى أحكامه بنظرية علمية قديمة هى نظرية التدريب الشكلى Formal Training . وقبل أن ندخل فى تفاصيلها يحسن بنا أن نرجع رجعة سريعة إلى الوراء لنرى الأساس الذى تمخضت عنه تلك النظرية .

إن نظرية التدريب الشكلي وليدة نظرية الملكات ، وأنصار هذه النظرية يعتقدون أن المعلومات تسن العقل ، وتكسبه قدرة على التفكير ، وقدرة على مواجهة المواقف الجديدة فى الحياة ، وقد صرح سقراط « بأن كل من درس الهندسة أسرع فى الفهم من غيره » ، ويقال إن أفلاطون لم يكن يقبل أحداً من طلاب الفلسفة إذا كان على جهل بعلم الهندسة . أما شكل العقل فهو مجموعة من الملكات أو القوى مثل الذاكرة ، والتفكير . والتخيل ، والحكم ، والملاحظة وغيرها ، ووظيفة التربية شحذها وصقلها حتى تصبح قادرة على الاستعمال فى أى اتجاه ، وتذهب النظرية إلى أبعد من ذلك فتعلن أنه لا قيمة لما يتعلمه الفرد فى حد ذاته بل القيمة كل القيمة فى الأثر المتخلف عنه .

وعلى ذلك الأساس يقسم العقل إلى مناطق ، فالرياضة تدرب ملكة التفكير ، والحساب يعلم الحذر والانتباه ، وتؤدى الآداب القديمة إلى وضوح التعبير وتهذيب الذوق ، أما التاريخ فيقوى ملكة الحكم ، والعلوم تقوى ملكة الملاحظة ، والحفظ يدرب الذاكرة ويقويها . ولما كان « المِسَنُّ » يجب أن يكون صلداً حتى يشحذ السكين فإن المواد الدراسية يجب أن تكون صعبة حتى تشحذ القوى العقلية ؛ لذلك لا بد فى اختيارها من مراعاة الشدة والصعوبة .

ومثل هذا الرأى فى التربية يصعب الأخذ به ، وعلى ذلك ، فنظرية « المسن » هذه يمكن أن نعتبرها مرحلة سفسطة وتضليل فى التربية . ومن هنا نرى أنه لا ضرورة للتمسك بصعوبة المواد المختارة .

زد على ذلك أن « نظرية » الملكات » التى يقوم عليها مذهب « التدريب الشكلى » قد أصبحت موضعاً للشك إذ يجب أن ننسى أن العقل وحدة غير قابلة للتقسيم ، وأنه – على ذلك – لا يمكن ولا يصح أن نعتبره مجموعة من الملكات .

ولم يقتصر فى نقد هذه النظرية على ذلك بل دخل علماء علم النفس التجريبى فى هذا الميدان ، وقالوا إنه إذا كانت هذه النظرية صحيحة ، فإن تدريب ملكة فى ناحية من النواحى يجب أن يقوى تلك الملكة فى ناحية أخرى .

إذا دربت الذاكرة فى حفظ الشعر فيجب أن يكون هناك انتقال لآثار التدريب بحيث يظهر تحسن أيضاً فى تذكر أى مادة أخرى كالتواريخ ، والقواعد ، والرياضة مثلا — ولكن نتائج التجارب التى تدل على انتقال أثر التدريب كانت سلبية لدرجة كبيرة ، ويلخص « سانديفورت » هذه النتائج فيما يلى :

أولا — إن انتقال أثر التدريب قد يكون سلبيًّا أو إيجابيًّا أو صفراً وهو عادة إيجابى ، ولكن مقادير الإيجاب أقرب إلى الصفر منها إلى ١٠٠ ٪ .

ثانياً — إذا كان انتقال أثر التدريب ظاهراً فإنه يدل دائماً على وجود قدر مشترك من العناصر بين الموضوعين اللذين انتقل الأثر من واحد منهما إلى الآخر : ضرورة وجود عناصر مشتركة Identical Elements.

ثالثاً — لا يوجد دليل قوى يعزز الاعتقاد بأن تدريب أى ناحية من العقل تدريباً خاصًّا يؤدى إلى تدريبها تدريباً كليًّا شاملا .

وعلى أى حال فإن « لونجدن » و « يتس » ، لم يجدا أى انتقال يذكر لأثر التدريب حتى لو كان هناك اشتراك فى العناصر بين مادتى التدريب ، وقد وصلا إلى هذه النتيجة بعد إجراء تجاربهما التى توخيا فيها منتهى الدقة ، فقد استعانا بمجموعة لم تتلق أى تدريب وتثبتا من أن أفرادها يتفقون مع أولئك الذين دربوا فى كل ناحية فيما عدا التدريب ، وقد كان عدد المفحوصين كبيراً بحيث يعطون نتائج إحصائية دقيقة ، تحت هذه الظروف جميعاً ، وبعد هذا الاحتياط البالغ ، كانت النتائج سلبية .

وقد تلا ذلك استقصاء وبحث قام به « كوكس » "Cox" ودفعه إليه فرمر "Wyermer" بين مجرد التمرين ، ومجرد التدريب فإن الأول آلى ، والثانى فيه عنصر الفهم والبصيرة ، وهذا ما يساعد على عملية التدريب ، وانتقال أثر التدريب لا يأتى من اشتراك المادتين فى بعض العناصر فحسب ، إنما يأتى من اشتراكهما فى طريقة البحث ، ولا سيما إذا استرعت هذه الطريقة الانتباه ، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات « روديجير Rudiger » فقد وجد أن التدريب على النظافة فى نوع واحد من العمل المدرسى قد ينتقل أثره إلى

الأنواع الأخرى إذا ما بذلنا فى أثناء التدريب محاولات لجعل النظافة مثلا أعلى بين التلاميذ فى كل الكراسات .

كما أنها أيضاً تؤيد وجهة نظر « باجلى » Bagley وهى أن أهم عامل فعال فى انتقال أثر التدريب هو إقامة المثل العليا ، وتقويتها عمداً ، وتشجيعها عن قصد فى أثناء التدريب ، « فمثلا التفكير الدقيق الذى درب التلميذ عليه فى دراسة الرياضيات ، قد يستفاد منه أيضاً فى نواح أخرى ، فى الاقتصاد السياسى أو علم النفس ، أو فى الأعمال اليومية ، على شرط أن يكون التلميذ قد اكتسب تقديراً خاصا ، وحبًّا عميقاً للطريقة الرياضية الواضحة القاطعة » .

والخلاصة أنه إذا تكونت « عواطف » نحو تلك الموضوعات فإننا فى هذه الحالة ننتظر انتقالا فى أثر التدريب ، لأن العواطف هى التى تكون اتجاهنا العام نحو المشاكل العديدة التى تقابلنا فى حياتنا اليومية ، وتحدد طرقنا العامة فى معالجتها . ومن المؤكد على أى حال أن نمو العواطف حول المادة يتوقف على العلاقة بين المدرس والتلميذ أكثر مما يتوقف على موضوع المادة نفسها .

٢ — المعلومات كأساس فى عمل المنهاج

وينقسم أنصار هذا الرأى فيما بينهم إلى فريقين :

(ا) الفريق الأول : يدين بمبدأ الإحاطة التامة بجميع المعلومات Comprehensive Form of Knowledge ، فهؤلاء هم أنصار فكرة دائرة المعارف التى تتحرك على قدميها ، فهم يودون تلقين الطفل كل ما هب ودب ، يريدون تلقينه جميع الخبرات الاحتفاظية منذ أن بدأت الخليقة حتى الوقت الحاضر .

ومن الواضح جداً أن فى هذا الرأى غلوًّا ظاهراً ، فإذا كان احتمال وعى العقل البشرى لجميع المعلومات الإنسانية ممكناً فى وقت من الأوقات ، فإنه أصبح مستحيلا فى الوقت الحاضر لاتساع ميادين العلم المختلفة .

(ب) الفريق الثانى : يؤمن بمبدأ الاختيار Selective Form of Knowledge فهم يؤمنون بفكرة التبسيط ، فبدلا من أن يفرضوا على الطفل خبرات السلف بحذافيرها نجدهم ينادون باختيار ما هو صالح لهذا الطفل من كل الميادين ، فيأخذون من كل نبع قطرة ، ومن كل بستان زهرة . ولهذا المذهب أنصار كثيرون فى الوقت الحاضر ، ففكرة الاختيار تجد لها سوقاً رائجة فى المجتمعات المعقدة ، وأكبر مثل لذلك هو تقسيم مواد المنهج إلى : إجبارية يشترك فيها الجميع ، وإلى اختيارية ينفرد فيها من كان له ميل نحوها . ويوجه إلى أنصار هذا المبدأ نقد جوهرى وهو أن تعليم الطالب بهذا الشكل لا ينتج عنه إلا فرد ضحل المعلومات مهوشها .

٣ ـ المجتمع كأساس فى عمل المنهاج

وينقسم أنصار هذا الرأى فيما بينهم انقساماً داخليًّا إلى فريقين :

(ا) فريق ينظر إلى المجتمع بمنظار المحلل الواقعى Analytic Realist فهم يطالبون بتحليل المجتمع كما هو موجود فعلا إلى عناصره الأولية ، ثم يطلبون منا تمثيل هذه العناصر فى مدارسنا على أساس نسبة تكرار حدوثها فى العالم الخارجى ، فالقياس الذى يتخذونه هو عنصر التكرار Repetition فمثلا قد حددت طريقة ونيتكا الحد الأدنى لكل مادة من المواد التى تدرس للطفل بعد دراسة دقيقة ، إذ قام قسم المباحث فى مدارس إحدى المقاطعات الأمريكية بتحليل كل أمثلة جمع الكسور من حيث الصعوبة ، وكشفت « الجمعية القومية لدراسة التربية بأمريكا » أن التجارة والصناعة والعمليات العادية فى الحياة لاتتطلب جمع أعداد مقاماتها أكثر من ١٢ ، ومما لاشك فيه أن أنصار هذا الرأى يرون أن واجب التلميذ الأول هو المعرفة والإلمام بمبادئ الحساب ، ولكن الذى يجب أن تتأكد منه المدرسة هو السرعة والدقة المطلوبة من كل تلميذ فى إجراء العمليات الحسابية ، ولمعرفة ذلك طلب من كل تلميذ فى المدارس الابتدائية والثانوية أن يسأل والده عن العمليات الحسابية التى

احتاج إليها فى أعماله اليومية فى متجره أو مصنعه أو مكتبه ، ثم أخذت نتائج هذا الاستفتاء وسجلت ، وأجريت بحوث أخرى مثلها فى المحال التجارية وأعمالها الحسابية الصغيرة والكبيرة ، وعرف منها نوع العمليات الحسابية الأكثر استعمالا فى الحياة التجارية العادية . وهذه المعلومات ساعدت على معرفة ما يجب أن يلم به كل شخص ، وما يجب أن يتعلمه كل تلميذ قبل أن يخرج إلى الحياة — كما أجريت البحوث العديدة لمعرفة ما يحتاج إليه كل تلميذ من المعلومات اللغوية والتاريخية وغيرها ، وبذلك تمكنت مدارس « ونيتكا » من تحديد برامجها وموضوعات دراستها ، وأصبحت لا تدرس للتلاميذ إلا كل ما يحتاجون إليه فى حياتهم اليومية أو سيحتاجون إليه فى المستقبل . على أن نقطة الضعف البارزة فى هذا الرأى هو أن التكرار لظاهرة من ظواهر المجتمع لايسوغ اتخاذه دليلا على أهمية هذه الظاهرة ، كما أن اتباع هذه الطريقة وتطبيقها فى المدارس إنما ينتج عنه أفراد لا يصلحون إلا لهذا المجتمع كما هو كائن فعلا ، وهم يهملون أمر المجتمع كما يجب أن يكون .

(ب) فريق ينظر إلى المجتمع بمنظار الناقد المثالى Critical Idealist وأنصار هذا الرأى لا يدينون بفكرة أخذ المجتمع كما هو موجود فعلا ، ولكن يؤمنون بإعداد الأطفال لمجتمع أحسن حالا من مجتمعنا الحالى ، والمعيار الذى يتخذونه هو معيار قيم الأشياء ، وهدفهم الذى يرمون إليه هو إخراج جيل من الأجيال يمكنه أن يهيئ نفسه للمدنيات المتغيرة ، كما يمكنه أن يعيش فى مدنية مستواها أرقى من المدنية التى نعيش بين ظهرانيها ، ويكون تمثيله لمظاهر النشاط الاجتماعية الموجودة خارج المدرسة بمعيار قيمتها المثالية ، فهو لا يدخل فى المنهج مظاهر النشاط بحسب قيمة تكرارها ، ولا يدرس هذه المظاهر إلا باعتبار ما يجب أن تكون عليه ، أى بعد تطهيرها من عناصر الرذيلة التى ربما يكون المجتمع الحالى قد ألصقها بها .

تلك هى الأسس التى يجب اتخاذها فى الحسبان عند عمل منهج من المناهج . فمناهج الدراسة يجب ألا تغفل حقوق الطفل ، ومقدرته العقلية ،

وكفايته العقلية ، ونزعاته الفطرية ، فليس من الحكمة أن نفرض على الأطفال طائفة من المناهج تكد عقولهم ، وتتجاوز طاقتهم وتتنافر مع طبائعهم . كما أن المعلومات التى تقدم للناشئ يجب أن تتفق ومراحل النمو ، وعلى واضع المنهاج مراعاة ألا ينتقل بالأطفال انتقالا فجائيًا من طائفة من المعلومات إلى طائفة أخرى بل عليه أن يسلك سبيل التدرج . وأخيراً من الخطأ أن ينتزع المنهاج الطفل من بيئته فموضوعات الدراسة يجب أن تكون شديدة الاتصال بحياة الأطفال ووثيقة الارتباط بالهيئة التى يعيشون فيها ، فالطفل كالنبات لا ينمو ويترعرع إلا فى البيئة الصالحة ، فإذا أردنا أن ننتزعه من هذه البيئة وجب أن نهيئ له بيئة أخرى تشبه البيئة التى نما فيها. ومن هنا ننتقل إلى تنظيم المنهاج.

تنظيم المنهاج

والآن نتساءل : كيف ننظم المنهاج ؟

إذا أردنا أن نحقق جميع أهداف التربية فلا بد وأن نعمل على صبغ جميع خبرات المتعلم بالوحدة والتكامل ، وبعبارة أخرى أن ننظم كل خبرة من خبراته بحيث يشيد من مجموع لبنات تلك الخبرات كل شاملٌ متناسق تؤازر فيه كل لبنة أختها .

وتنظيم المنهاج من الأمور الهامة جدًا فى التربية ، فإذا أمكن تحقيق هذا التنظيم تحققت أهداف التربية ، كما تتحقق به ثقة المجتمع وأمانيه ، وإذا لم يمكن ذلك تضاءلت قيمة مظاهر النشاط التربوى فى شتى نواحيه . ونقصد بعبارة « تنظيم المنهاج » هنا ، بناءه ، وتشكيله ، فهذه العبارة تتضمن مجال المنهاج وتتابع أجزائه .

وتنظيم المنهاج من الموضوعات التى اختلف فيها المربون اختلافاً كبيراً وطالما كان المنهج هو المحور الذى تدور حوله الأمور التربوية ، وطالما كان المنهاج هو البوتقة التى تنصهر فيها الآراء فلا غرابة بعد ذلك أن تزداد اختلافات الآراء حوله وحول تنظيمه : وسنحاول أن نحدد مدلول بعض المصطلحات العلمية

التى سنضطر فيما بعد إلى استخدامها فى معالجة هذه المشكلة : « الخبرة » ؛ « التكامل » ؛ « النشاط » :

الخبرة

من المصطلحات الكثيرة الاستخدام فى التربية الحديثة ويتضح معناها بالمقارنة بين منهج الخبرة ومنهج المادة :

فمنهج الخبرة يؤكد خبرات المتعلم ، أما منهج المادة فيهتم بالمادة المنظمة تنظيماً منطقياً ، فبينما يؤكد منهج الخبرة خبرات الأطفال ويتغاضى عن المادة نجد أن منهج المادة يهتم بها ولا يحفل بالنشاط :

ومما لا شك فيه أن كل منهج لا بد أن يتطلب خبرة ، وكل خبرة لا بد أن تتطلب مادة ، ومن المستحيل أن نكون منهجاً من غير التجاء إلى هذين المظهرين فكلاهما أمر هام فى ذلك ، على أن قيمة وأهمية أى خبرة يتأثران بشكل واضح بالمادة المستخدمة فى تكوينها . ومعنى أهمية المادة لا يعدو أن يكون وظيفة مباشرة للخبرة التى تستغل فيها هذه المادة ، ولذلك قد يبدو أنه من الخطأ أن نتكلم عن « منهج الخبرة » كما لو كانت المناهج بعيدة عنها ، كما أنه من الخطل أن نتكلم عن « مناهج المادة » كما لو كانت بعض المناهج منعزلة عن المادة . والمهم فى هذه المشكلة هو نوع الخبرة التى يقدمها المنهج للأطفال .

وهناك من الأدلة ما يثبت أن المنهج الذى ينشد منه أن يستوعب بعض المواد لا ينتج هذا الهدف المطلوب إذا بنى على تنظيم خبرات أولئك الأطفال فقط ، ولا بد من الاثنين معاً . فقراءة درس من الدروس ، وتسميع حقائق هذا الدرس خبرة من الخبرات لا تقل فى أهميتها عن القيام بعمل رحلة ، أو تقديم تقرير من التلاميذ عن مشكلة تواجههم ؛ فمشكلة تنظيم المنهج إذن لا يمكن أن تحل بالتفرقة بين الخبرة وبين المادة :

فمحور اهتمامنا يجب أن يدور حول الاثنين بحيث لا يحدث أى تعارض مطلقاً بينهما .

التكامل :

إن هذا الاصلاح يستخدم كثيراً ،فى موضوع تنظيم المناهج فى المدارس الابتدائية والأولية ، فمن المستحسن أن نفهم مدلول « التكامل » وعلاقة هذا المدلول بتنظيم المنهج :

إن اصطلاح « التكامل » يشير إلى الشروط التى تمكن الكائن الحى من أن يعمل « كوحدة » فى تحقيق أهدافه ، فهذا الاصطلاح يتضمن مظاهر : جسمية ، ووجدانية ، وعقلية من مظاهر السلوك ، وإذا كان التكامل تامًّا انعدم الصراع الباطنى ، واتجه الكائن الحى بأقصى قوته إلى التفكير فى الأمور الملائمة لحل المشكلة التى أمامه ، أما إذا لم يكن هذا العنصر تامًّا فإنه يفسح لذلك الصراع ، وتكون تلبية الكائن الحى فى حل مشكلة متعثرة ، غير مثمرة ، فإن لم يحدث تكامل مطلقاً ، تعرض الكائن الحى لاضطراب عقلى ، وعدم ثبات وجدانى ، واضطراب جسمى . « فالتكامل » إذن أمر يتعلق بالكيف كما يتعلق بوظيفة الكائن الحى .

فأى خبرة من الخبرات إما أن تهدف إلى زيادة تكامل الفرد أو تعرقله . وإذا كان الأمر كذلك فالمنهج الدراسى إما أن يساعد على تقدم أو تأخر « تكامل » الأطفال . وقد أثبتت التجارب أن هناك من المناهج ما يساعد على تحقيق عنصر « التكامل » أكثر من غيره ، وتكامل الطفل أمر حيوى ، وهام جدا ؛ فيجب أن يضعه واضع المنهاج نصب عينيه عندما يشرع فى تخطيطه ، فالمنهج الذى لا يعمل على « التكامل » ، والذى ينتج عنه صراع الشخصية ، وتشتيت المعلومات منهج حقير لا قيمة له .

النشاط :

إن فكرة النشاط من الأفكار الهامة التى تستغل الآن فى تربية صغار الأطفال وتعليمهم ، وقد لعب « النشاط » دوراً هامًّا فى صبغ مناهج الأطفال بالصبغة الإنسانية ، وكثير من المدارس قد اعتنق تلك الفكرة كمبدأ من مبادئ التربية الحديثة ، وبناء على ذلك نظمت مناهج خاصة تعرف باسم :

مناهج النشاط ، وربما كانت ولاية « كليفورنيا » أول من سلكت هذا الاتجاه حوالى سنة ١٩٣٠ ، وتبعها فى ذلك ولايتا « نيويورك » ، « ونيوجرسى » ، ففى حوالى سنة ١٩٣٥ بدأت مجموعة أخرى من المدارس التابعة لولاية « نيويورك » تجرب هذا المنهج ، وفى سنة ١٩٤١ بحث عن نتائج هذه التجارب ، ولما ثبت نجاحها ، اتخذ منهج النشاط « كأساس لجميع مدارس ولاية " نيويورك " ؛ وحذا حذوها فيما بعد عدد كبير من المدارس الأخرى » .

ولقد اختلف فى مدلول « منهج النشاط » : فالبعض ينظر إليه على أنه منهج عماده الأعمال الجسمية والعصبية ، والبعض الآخر يخلط بينه ، وبين التربية التقدمية . ومن ذلك نرى أنه بالرغم من أن هذا المنهج قد أصبح له تأثير خطير على المدارس الأولية بالولايات المتحدة إلا أنه مازال موضع خلاف . ومن التقارير المختلفة التى كتبت عنه يمكن أن نصل إلى أن المقصود « بمنهج النشاط » أنه منهج مدرسى يقدم مظاهر نشاط مختارة اختياراً حسناً لأطفال فى مختلف مراحل النمو . ويمكن أن نستخلص المبادئ الآتية من تقرير كتب عنه وقامت به هيئة التربية فى ولاية « نيويورك » سنة ١٩٤٢ :

١ — جعل المادة ملائمة للطفل .
٢ — تعاون الأطفال والمدرسين فى اختيار المادة وتخطيط مظاهر النشاط .
٣ — تحقيق حاجات وميول الأطفال والعناية بها .
٤ — مرونة خطط الدراسة .
٥ — التعليم منتج من نتاج الخبرة .
٦ — صبغ المدرسة والفصول الدراسية بالصبغة الاجتماعية .
٧ — تكملة « الطريقة التلقينية » التقليدية بالمؤتمرات ، والرحلات ، والأبحاث والتمثيل . . . إلخ من مظاهر النشاط المدرسى .
٨ — جعل النظام ضبطاً للنفس بالنفس بدلا من أن يكون أمراً مفروضاً على الفرد من الخارج ، وبذلك يسلك الفرد سلوكاً اجتماعيـًّا صحيحاً ، ويسود جو التعليم روح الديمقراطية التى سرعان ما تنتقل من الفصل إلى المدرسة فالمجتمع .

٩ ــ زيادة الاهتمام بالصحة العقلية عن طريق اعتناق مبدأ : « الوقاية خير من العلاج » .

١٠ ــ أن يعمل المدرس على تشجيع البدائية initiative لدى الطفل ، وتحميله مسئولية عمله .

١١ ــ تحويل عمل المدرس إلى إشراف وتعاون .

١٢ ــ كثرة زيارة أولياء الأمور للمدرسة للاشتراك مع المدرسين فى دراسة مشاكل الأطفال ، والتطوع فى بعض الخدمات للمدرسة كالمساهمة فى القيام بالرحلات ، أو تقديم مادة للدراسة والتعليم ، أو شرح بعض الألعاب والعادات ، أو تفسير بعض الأغانى .

١٣ ــ زيادة استخدام المتاحف والمعارض ، وكثرة الاهتمام بعنصر الابتكار والإنتاج فى الفن والأشغال اليدوية .

ومن دراسة المبادئ السابقة يتبين لنا أن « منهج النشاط » لا يعدو أن يكون :

١ ــ ثورة ضد مظاهر النشاط المحدودة التى يدور حولها المنهج التقليدى .

٢ ــ الاهتمام بميول الطفل ، وجعلها كأساس لجميع المواقف التعليمية .

٣ ــ زيادة تأكيد مظاهر النشاط الكبرى التى من شأنها أن تجر إلى دراسة موضوعات كثيرة كماً ، وكيفاً .

٤ ــ صرخة قوية لتحقيق أوسع مدى من الحرية للأطفال ، وإعطائهم الفرصة لتوجيه أنفسهم بأنفسهم .

٥ ــ زيادة الاهتمام بميول وحاجات الطفل كفرد .

ويؤخذ على هذا المنهج أنه يدور حول الطفل فى أضيق معانى هذا الدوران ، وأنه لا يعترف بأهمية الثقافة ، ولا بوظيفة المثل العليا الاجتماعية ، ولا يحدد الاتجاه الذى يجب أن يسلكه المنهج التربوى .

طرق مختلفة لتنظيم المنهج

هناك عدة طرق لتنظيم المنهج نذكر بعضها فيما يلى :

١ – منهج المادة

لما كان « المنهج التقليدى » المتبع فى مدارسنا الحالية يدور حول المادة سنة فأخرى فقد أضيفت مواد دراسية ، وذلك نتيجة لضغط جماعة الإخصائيين فى ميادين العلم المختلفة ، وكان معيار اختيار المادة فى مثل هذا المنهج هو التبسيط والتنظيم المنطقى بغض النظر عن أى اعتبار آخر يتصل بالطفل ، وكان من نتائج ذلك أن زاد عدد المواد التى تدرس للأطفال ، وأصبح الكثير منها عديم المعنى بالنسبة لهم كما أصبح الاستظهارهو المظهر السائد فى المدارس التقليدية .

ومما لا شك فيه أن مثل هذا المنهج التقليدى القديم أصبح أمراً لا يقره رجال التربية ، على أنه يوجد نفر من المربين يؤمنون به وإن كانوا ينظرون إليه نظرة أخرى ، ولذلك كان من الإنصاف أن نطلق على منهجهم « المنهج العلمى » للمادة The Scientific Curriculum تمييزاً له عن المنهج التقليدى الضيق .

« والمنهج العلمى للمادة » هو منهج منظم لا على أسس منطقية ولكن على أسس علمية لخدمة المواد الاجتماعية كما أنه مؤسس على طريقة استخدام الأطفال لتلك المواد . وقد نظم أنصار هذا المنهج مادتهم بشكل يجعل هذا التنظيم تنظيماً سيكولوجياً واجتماعياً بما يدخلونه من مواد تمس هذه الناحية .

والفكرة الجوهرية فى المنهج هو أن لكل مادة منطقاً وتنظيماً خاصاً ، وأن ما يدرس من هذه المواد يجب أن يكون مما يسهل على الطفل إدراكه ، فهم يؤكدون حينئذ المادة كأساس لتنظيم خبرة المتعلم ، ويشجعون العلاقة بين المواد . والهدف الأساسى للمنهج العلمى للمادة هو تمكين الأطفال من

مواجهة المشاكل العامة ، وطريقتهم فى ذلك هى المادة المنظمة لفروع الدراسات المختلفة .

وقد هوجم « المنهج العلمى للمادة » من نواح كثيرة :

فبالرغم من مراعاته للتنظيم السيكولوجى للمادة المدروسة ، فإن المعارضين له يؤكدون أن هناك كثيراً من الخبرات التى تقدم للطفل عن طريق هذا المنهج عديمة المعنى بالنسبة له فكثير من الحقائق التى يدرسها تكون بعيدة عن حاجاته المباشرة ، وفى مثل هذه الحالة سيضطر إلى الاستظهار ويهمل عنصر الفهم .

وهناك نقد آخر وهو أننا فى مواجهتنا لمشاكل الحياة سنرى أن هذه المشاكل لا تعلن عن نفسها وفقاً لما يدرس من مواد كالتاريخ ، أو الحساب ، أو الهجاء ، أو العلوم ، فمن أهم الصعوبات التى تعترضنا عند مواجهة هذه المشاكل العادية كيفية تهيئة مظاهر النشاط ، والمادة المناسبة لمثل هذه المواقف المعقدة ، وهذا ما يخفق « المنهج العلمى للمادة » فى تحقيقه وفقاً لرأى هؤلاء النقاد .

وثمة نقد ثالث موجه إلى تقسيم العمل والمعتقدات أقساماً متباينة ، وهذا وضع غير حقيقى فى هذه الحياة .

والنقد الأخير نقد عملى ينادى بأن المواد قد تعددت وكثرت بمضى السنين ، فمنهج المواد اللازمة لمعالجة مشاكل الحياة العادية يجب أن يشتق من كثير من هذه الميادين ؛ فإذا أردنا أن ننظم المنهج فى مواد معينة وجدنا أن عدداً كثيراً منها لا بد أن يدرس مثل : الفن والموسيقى ، والحساب ، والهجاء والكتابة ، والقراءة ، واللغة ، والصحة ، والتربية البدنية ، والعلوم ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والفنون الصناعية ، والتدبير المنزلى ، وأن إدماج هذه المواد فى خطة المنهج يتطلب تجزئته إلى وحدات بسيطة بعيدة عن أن ترتبط بعضها ببعض ، وهذا هو ما يحدث فعلا فى مدارسنا التقليدية ، ونتاج مثل هذه التربية معروف لنا جميعاً .

٢ – منهج المجالات المتسعة The Broad Fields Curriculum

إن « منهج المجالات المتسعة » المستخدم فى المدارس الأولية الأمريكية يستمد أسسه من المواد الاجتماعية ، ففى خلال القرن العشرين بذل مجهود جبار فى محاولة الربط بين الكثير من المواد الاجتماعية : كالتاريخ ، والاقتصاد والجغرافيا ، والاجتماع ، وكان محور الربط موضوعات مناسبة للدراسة لدى تلاميذ المدارس الأولية والثانوية ، وبذلت الجهود لتكوين وحدة جديدة من المادة مشتقة من مختلف المواد الاجتماعية . ولقد عورضت هذه الفكرة معارضة شديدة ، وكان مصدر المعارضة جماعة الإخصائيين فى المادة ، ولكن سرعان ما قضى على هذه المعارضة وكثر التأليف فى موضوع الدراسات الاجتماعية .

على أن هذه النزعة لم تلبث أن ظهرت فى بعض الميادين الأخرى ولو لم يتوفر فيها عنصر الدقة كما توفر فى مجال المواد الاجتماعية ، ففى كثير من المدارس وحدت مظاهر النشاط اللغوى ، وبرز من هذه الوحدة منهج فى آداب اللغة ومشاهد الطبيعة ، ونتج عن هذا منهج متسع فى العلوم العامة . وإذا كانت هذه الارتباطات متنوعة ، وكانت العناية بها مختلفة من مدرسة إلى أخرى ، إلا أن « منهج المجالات المتسعة » يضم عادة خمس أو ست مواد من مواد المناهج التقليدية ، فهو يضم المواد الاجتماعية ، والعلوم ، والصحة ، والفنون ، والحساب ، والتربية البدنية ، ومواد الترفيه .

على أن الفكرة التربوية التى قام عليها منهج المجالات المتسعة « هى أن الفرد يتربى عن طريق الدراسة المنظمة لبعض حقائق المعرفة » ، وتبذل عناية عظيمة للأسس السيكولوجية فى هذا التنظيم بحيث تتناسب المعلومات مع الطفل المقدمة له ، كما تبذل الجهود أيضاً للربط بين المواد المختلفة .

ويمكن تلخيص ميزات هذا المنهج فيما يأتى :

١ – أنه بواسطته يمكن التغلب على تجزئة مادة المنهاج ، فبدلا من أن يزود الطالب باثنتى عشرة أو أربع عشرة مادة نجد أنه يزود بخمس أو ست

مواد فقط ، وهذا من شأنه أن يترك وقتاً متسعاً للتعيينات ولوحدات من الدراسة أكبر ، وكلاهما أمر هام .

٢ — أن موضوعات الدراسة فى منهج المجالات المتسعة تتخذ صبغة عامة ، ومثل هذا المنهج يستلزم تنظيم مادة الدراسة حول مشكلة معينة ، أو محور مركزى ، وبذلك يمكن تجنب تلك التجزئة التى هى من منتجات منهج المادة .

ويؤخذ على « منهج المجالات المتسعة » نقط الضعف الآتية :

١ — أنه يبتعد كل البعد عن مناهج المادة وهذا رأى أنصار منهج المادة .

٢— أنه غير شاف لأن أنصاره يجعلون « مجال الدراسة » فى المرتبة الأولى من الأهمية بينما يضعون الطفل فى المرتبة الثانية .

٣ — منهج الخبرات الحية Areas of Living Curriculum

إن تنظيم المنهج فى شكل « خبرات حية » هو فى الواقع ثورة على الأوضاع التقليدية التى ترى فى المادة أساساً لعمل المنهج ، وتختلف « مناهج الخبرات الحية » بين المدارس التى اتخذت هذا الأساس فى تقسيم مناهجها وبنائها . وبالرغم من هذا الاختلاف فالفكرة الأساسية موجودة . والموضوعات المختارة فى مثل هذه الحالات هى : المحافظة على الصحة ، وبناء المنزل ، وتشبع الطفل بالمسئوليات المدنية ، والترويح ، واكتساب القوت . . . إلخ .

وتختلف طريقة تخطيط المنهج من مدرسة إلى أخرى ، فالفكرة الأساسية هى : الوثوق من أن الطفل قد حصل على الخبرة التى تتناسب مع نضجه فى هذه الميادين المختلفة ، والهدف الذى يرمى إليه هذا المنهج هو التأكيد من اتساع خبرة الطفل ، ذلك الاتساع الذى من شأنه أن يزود الفرد بالقدرة على المساهمة ، والتعاون فى جميع مظاهر الحياة الاجتماعية الهامة . وعمل مثل هذا المنهج يتطلب تحليلا مستمراً لكل من : الطفل ، والمجتمع ، وأهمية التحليل الاجتماعى تبصر المدرس بالاعتبارات الاجتماعية الخاصة بالتربية ، وأهمية تحليل المشاكل وحاجات الأطفال كأفراد هى الأساس المباشر الذى يمكن أن ينهض أو يبنى عليه المنهج .

وعملية وضع المنهاج الذى يحقق الاتجاه الاجتماعى فى التربية ليست بالأمر الهين لأنه لا بد أن يراعى فيه التقريب بين وجهات نظر أولئك الذين يؤكدون أهمية المادة وبين الذين يؤكدون أهمية الطفل ، فصبغ المنهج بالصبغة الاجتماعية يقرب بين حاجات الأطفال ومواطن اهتمامهم وبين التراث العلمى للثقافة ، وذلك بأن تدرس ميول الأطفال وما تمتاز به من اتساع وأهمية ، وما تقدمه لهم من خبرة ، وبالمثل يختار من المادة ما ترتبط أشد الارتباط بالمشاكل الاجتماعية ، وبذلك تصبح المادة المستخدمة فى الدراسة وسيلة إلى هدف لا هدفاً فى حد ذاتها .

وهذا النوع من المناهج ما زال فى المراحل التجريبية الأولى ، ويتخذ أساسه من المجتمع ومشاكله ، ويقابله تلك المناهج التى تتخذ من الطفل أو من المادة أساساً لها .

ويوجه إلى هذا المنهج نقد لاذع لا سيما من أنصار « منهج المادة » ، ومن أنصار المنهج البارز The Emerging Curriculum فأنصار منهج المادة يؤكدون بأن المادة كأساس فى عمل المنهج لا تعوزها القيمة الوظيفية "Functional Value" فى المجتمع ، فإهمال المنهج ينجم عنه خطر عظيم ، وذلك لأن المادة نظام من نظم المعرفة ثبت أنه أمر حيوى للجنس البشرى طيلة العصور المختلفة ، وبذلك ينعتون « منهج الخبرات الحية » بأنه لا أساس له فهو منهج واه The Areas of Living Emphasis is apt to be charcteized as upst art Critical Idealist [1] .

أما أنصار « المنهج البارز » فيدعون بأنه لا يوجد ثمة فرق جوهرى بين منهج الخبرات الحية وبين منهج المادة ، وأى منهج من المناهج لا يراعى الطفل كأساس فى تنظيمه يعد فى نظر هؤلاء منتمياً إلى منهج المادة . فمنهج الخبرات الحية لا يهتم – كما يدعى البعض – اهتماماً مناسباً بحاجات الأطفال المباشرة .

هذا ويمكن أن نقول إن تنظيم « منهج الخبرات الحية » يقف فى طريق تحقيقه على الوجه الأكمل نوعان من أنواع القصور :

---

(١) Caswell: Education in the Elementary School, p. 204.

(ا) قصور المادة المرتبطة بالمشاكل الحيوية ، تلك المادة التى هى فى الواقع أساس عمل هذا المنهج .

(ب) قصور فى إعداد المدرسين ، المشبعين بروح المادة العلمية التى تخصصوا فيها ، والتى لا تمدهم إلا بقسط ضئيل لمعالجة المشاكل الناشئة عن تحليل المناطق الحيوية .

٤ – المنهج البارز The Emerging Curriculum

إن التعليم – فى أمريكا – ظل موضعاً لصراع عنيف بين أولئك الذين يؤكدون أهمية المادة ، وبين أولئك الذين يؤكدون أهمية الطفل ، ومنذ صرخة « روسو » إلى العصر الحاضر نجد اهتماماً عظيماً حول ميوله وحاجاته التى يشعر بها ، ودوافعه الباطنية واتخاذها جميعاً كأساس للمناهج التربوية . وكان من نتائج هذه الحماسة أن تحسنت تربية الطفل ، وبرزت فى سنة ١٩٢٠ مناهج تدور حوله لتحقيق هذه النزعة ، وتبع هذه المناهج منهج آخر معروف باسم « المنهج البارز » ومنهج ثالث يعرف باسم « المشاكل الشخصية للمنهج الحى » Personal problems of living curriculum .

وهناك أساسان هامان يتحكمان فى تنظيم المنهج البارز :

أولا : ميول الأطفال المباشرة .

ثانياً : حيث إنه لا يمكننا أن نتنبأ بحاجات الأطفال وميولهم المباشرة قبل حدوثها فيجب إذن أن يكون المنهج نتيجة للاحتكاك التدريجى بين الطفل والمدرس .

وأنصار هذا المنهج يؤكدون أن التعجيل بتحديده قد يكون ضرباً من ضروب التعسف بالطفل لا من قبل تقديم المساعدة إليه ، ومن هنا تألق اسم هذا المنهج ونعت بالبروز لظهوره تدريجيًّا نتيجة للاحتكاك بين الطفل والمدرس . وإذا كان هؤلاء يحتمون عدم تخطيطه قبل الأوان فإنهم لا يغفلون

ضرورة اجتماع هيئة التدريس ومناقشتهم جميع المشاكل فى بدء العام الدراسى ، وعمل المدرس فى مدارس « المنهج البارز » إنما هو تبادل الخبرات المستمر والتعاون الدائم بينه وبين من يقوم بتعليمهم من الأطفال ، وبهذا يتاح له عمل منهج يقوم على حاجات الطفولة المباشرة وبذلك يكون موضوع المنهج فى هذه المدارس من عمل المدرس والتلميذ معاً .

ومن المسلم به أيضاً أنه يجب عند البدء فى عمل منهج من هذا النوع أن يجتمع المدرس بتلاميذه عند افتتاح المدرسة أول العام لبحث أهم المشاكل فى نظر الأطفال ، ووضع الخطط لمعالجتها ثم يتابع دراستها من ساعة إلى أخرى ومن يوم إلى آخر ، وبذلك « يبرز » المنهاج ويتضح ويعلن عن نفسه من غير أن تقف فى سبيله عقبة أو مشكلة . ومثل هذا المنهاج يتصف عادة بأنه : منهاج لا خطة له "planless" وليس من العدالة أن نصفه بهذا الوصف ، لأن المدرس ، والتلميذ يبذلان فعلا الجهود الجبارة لتشكيله وتخطيطه .

وإذا وضعنا هذا المنهج فى بوتقة البحث وجدنا أنه من الناحية السيكولوجية يمكن أن يكسب الطفل خبرات ذات معنى أساسها الحاجة المباشرة لهذا الكائن الحى النامى . ولما كان المدرس هو الشخص الوحيد الذى يمكنه الكشف عن هذه الحاجات كان هو الوحيد الذى يمكنه أن يلعب دوراً كبيراً فى وضع المنهاج بالاشتراك مع تلاميذه ، وقد قيل : إن أحسن ضمان لتحقيق النتائج الاجتماعية فى أى وقت من الأوقات هو أن نلبى حاجات الطفل فى ذلك الوقت « حقق حاجات الطفل المباشرة فى الوقت الحاضرة واترك المستقبل فهو كفيل بتحقيق ذاته » ، فإن أى حاجة من الحاجات الشخصية لا بد أن ترتبط كل الارتباط بالمشاكل الاجتماعية . ولقد قامت فى وجه هذا المنهاج عدة اعتراضات نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

أولا : أنه بالرغم من تسليمنا بحاجات الطفولة الملحة كأساس فى عمل المنهاج إلا أن تحديد هذه الحاجات ، واختيار بعضها هو من عمل المدرسة ، وهذا من شأنه أن يقلل من فاعلية المبدأ الأساسى الذى قام عليه هذا المنهاج .

ولذلك فالمدرسون فى حاجة إلى اتخاذ أساس آخر مناسب لعمل المنهاج بدلا من هذا الأساس الذى يستمد من حاجات الأطفال المباشرة .

ثانياً : لقد قيل أيضاً : إن هذا المنهاج لا يحقق للطفل اتساعاً فى الخبرة فخبرات الطفل يجب أن تزداد من عام إلى آخر ليزداد فهماً للعالم المحيط به ويعرف مكانته من هذا العالم .

وأخيراً وبعد أن استعرضنا الأشكال المختلفة لبعض المناهج المقترحة يهمنا أن نذكر بعض الإرشادات التى يمكن أن نهتدى بهديها عند عمل المنهاج أو تنظيمه :

أولا : يجب أن يساهم جميع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة فى وضع خطة عامة ومرنة لمنهج الدراسة بها .

ثانياً : بعد أن يتم الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على الخطوط العريضة فى المنهاج يجب أن يتحمل مدرس المادة بالاشتراك مع تلاميذه الذين يدرس لهم مسئولية تفاصيل الخبرات التى يجب أن يتعلمها التلاميذ .

ثالثاً : إن تنظيم المنهاج يجب أن يضم جميع الخبرات التى يتعرض لها الطفل، وأن يحقق مبدأ الاتزان بينهما جميعاً .

رابعاً : إن المنهاج يجب أن ينظم بشكل يلفت الاهتمام إلى المشاكل والحاجات ذات القيمة الاجتماعية التى يهتم بها الأطفال اهتماماً مباشراً .

خامساً : يجب أن ينظم المنهاج بشكل يضمن تزويد الطفل بخبرات متسعة وذات معنى بحيث يمكن استخدامها كقوة كبرى للتكامل بين مظاهر النشاط المختلفة التى ينغمس فيها الطفل .

سادساً : يجب أن ينظم المنهاج بشكل يحقق تعليم الطفل بطريق مباشر للفن ، وطرق العمل كما هى قائمة فعلا .

سابعاً : إن تنظيم المنهاج يجب أن يحقق النمو لميول الأطفال واتجاهاتهم العقلية .

وبقى علينا وقد فرغنا من الحديث عن عمل المنهاج وتنظيمه ، أن نشير

إلى الروح التى يجب أن تسود المدرسة عند تطبيق هذا المنهاج ، حتى يؤتى ثماره المرجوة ويحق آمال الأمة ورجاء المعلمين ، ومصاحة الناشئين .

نقد المناهج الحالية

إذا أردنا أن نفهم الأسس الحقيقة التى يجب أن يقوم عليها منهاج من المناهج فسوف نجد أن أحسن نقطة للبدء هى أن ننظر بعين الناقد إلى خبرتنا الدراسية الماضية . فلماذا حملنا على أن ندرس المواد التى تلقيناها بالفعل ؟ وعلى أى أساس اعتبرت تلك المواد أحسن المواد الدراسية بالنسبة لنا ؟ وهل نظر عند اختيارها إلى أهداف التربية الحقيقية ؟ وكم مما طلب منا أن نعيه ونحفظه من تلك المناهج كان له أثره التربوى الحقيقى ؟ وهل كان من الممكن ترتيب مناهج الدراسة بحيث يتاح لنا الوصول إلى قيم تربوية أعظم ؟

إن الاجابة عن مثل هذه الأسئلة ليست بالأمر السهل ، لأنها تتوقف إلى حد كبير على نوع المدارس التى تتكلم عنها (أولية كانت أو ابتدائية أو ثانوية أو عليا) كما تتوقف أيضاً على الطريقة التى بنيت على أساسها تلك المناهج . فطبيعى أن كل مدرسة تختلف عن الأخرى ، وليس هنا مجال البحث فى هذه الفروق . ومع ذلك فيمكننا أن نجيب إجابات عامة عن معظم الأسئلة السابقة نخرج منها بأن فى المناهج الحالية عيوباً ، وهذه العيوب تتضح لكل من يدرسها بعين تربوية حقيقية ، وبذلك يتبين لنا أننا لم نستفد كثيراً من مجهوداتنا التى بذلناها فى حياتنا الدراسية . فالحالة إذن تستدعى الإصلاح العاجل :

يجب أن نفهم أولا وقبل كل شىء أن دراستنا السابقة اشتملت على عدة مواد ، لا لأى اعتبار خاص سوى مكانتها التقليدية فى منهاج الدراسة . فمناهجنا الحالية يمكن أن نرجعها إلى أصولها التاريخية بسهولة ، كما يمكن أن نرجعها إلى أصولها الرومانية ، والإغريقية حيث يبرز طابعها اللغوى ، فالرجل المثقف فى تلك المدنيات القديمة هو الرجل الحر الذى يجيد فن الكلام وفن

الخطابة ، وبمرور الزمن تحولت تلك الدراسات الأدبية إلى دراسات ظاهرية تهتم بالشكل وبالقواعد اللغوية أو النحوية . وفى القرون الوسطى كانت أهم المواد الدراسية قيمة هى النحو والمنطق . أما فى عصر النهضة فقد بدأ رجال التربية يهتمون بإحياء العلوم والآداب اليونانية القديمة . ولم تلبث هذه الحماسة أن لحقها الزوال وجمدت تلك الدراسات وتحولت إلى دراسة شكلية للقواعد اللغوية . فى إحدى المدارس الشهيرة من مدارس القرن السادس عشر كان الطالب يقضى عشر سنوات فى دراسة « اللاتينية » ، ولا غرابة بعد ذلك أن يطلق على بعض المدارس حينئذ اسم « مدارس النحو Grammar Schools » . فاللغة ودراستها كانت أعظم ظاهرة تربوية فى مناهج الدراسة .

وبظهور القرن التاسع عشر بدأت المواد الدراسية تتنافس ، فى احتلال مكان فى مناهج الدراسة . ومن ثم وجدنا اللغات القومية ، والآداب القومية ، والتاريخ الحديث والعلوم تحتل مكاناً فيه ، ولكن بعد جهاد وعنف . وظلت اللغات القومية حتى عهد قريب جداً تدرس بنفس الطريقة التى كانت متبعة فى تدريس اللغات اللاتينية واليونانية . وظلت دراسة المواد العلمية بعيدة عن الارتباط بالحاجات الاجتماعية مدة ليست بالقصيرة ، وقد طبقت عليها التقاليد اللغوية . ومما لا شك فيه أن مواد دراسية جديدة أضيفت إلى المنهاج ، ولكن على الرغم من ذلك بقى التأكيد القديم للنواحى اللغوية سائداً فى مدارسنا .

إن الكثير من المواد الدراسية التى تدرس بالمدارس لا يرجع وجودها فى المنهاج إلى أن بعض كبار رجال التربية درسوا أهميتها ونصحوا ببقائها ، ولكن يرجع بقاؤها حتى اليوم إلى وجودها فى خطة الدراسة منذ أمد طويل ، وإلى أن جماعة المحافظين قد تمسكوا ببقائها . فالقائمون بأمر التعليم فى المدرسة خاضعون بحكم طبيعتهم البشرية للمحافظة والاحتفاظ بما هو سائد بينهم فمعظم الناس يقاومون التغيير خصوصاً إذا كان لا يتفق ورغباتهم ، وهذا الميل إلى المحافظة يجعل القائمين بأمر التعليم راضين عن نظام الحياة الذى ألفوه ، ومن السهل عليهم أن يعتقدوا أن وظيفة المدرسة الحالية هى تكييف التلاميذ

للمدنية القائمة ، وهذا الميل إلى المحافظة هو وحده المسئول عن جمود المنهاج فى الوقت الحاضر فمع أن التغييرات الاجتماعية تستلزم أنواعاً جديدة من المنهاج إلا أنه بقى كما هو منذ قرون . وفى هذا يتجلى لنا أعظم مثل واقعى للفصل أو للبون الشاسع بين المدرسة وبين الحياة .

فمناهجنا الحالية إذن منتج من نتاج التقاليد ، وليست وليدة عنصر الابتكار والبصيرة ، ولذلك برز فيها عيبان عامان جدير بنا أن نذكرهما قبل أن ندخل فى تفصيل عيوبنا وهذان العيبان هما :

أولا — إساءة الاختيار II-Chosen

ثانياً — إساءة التنظيم III-Organized

١ — فمناهجنا الحالية أسىء اختيارها وذلك لأنها بعيدة كل البعد عن الاتصال بحقائق الحياة : فكل ما حولنا يتضح أثراً وقيمة وأهمية فى صلب حياتنا . فالعوامل الاقتصادية اليوم تلعب دوراً هامًّا فى تشكيل مصائر الأفراد والأمم ، وعقولنا دائبة التفكير فى إعادة تشكيل المجتمع . والاستكشافات العلمية تجد فى إبراز الكثير من العوامل ، التى إما أن تؤدى إلى رفع شأن الإنسانية أو تقضى عليها . ولذلك نجد أن المتحررين من التقاليد القديمة يرون أن المدرسة يجب أن تنتبه وأن تتيقظ وأن تنفث من هذه الروح داخل جدران المدرسة حتى يتشبع بها أطفال اليوم ورجال الغد ، وحتى يتمكنوا من هضم هذه التغيرات فى المستقبل : فهل للتربية الحقيقية من معنى آخر سوى هذا ؟ وهل هذا المعنى يتحقق إذا كانت الدراسات اللغوية — تلك الدراسات التى كانت فى يوم من الأيام هى الغذاء الروحى أو الغذاء الأساسى لجماعة السفسطائيين من اليونان — مازال لها الأثر الأكبر على تلاميذ مدارسنا فى العصر الحاضر ؟

وفيما يختص بمدارسنا الأولية والابتدائية نجد أن مناهجنا قد أخفقت تماماً فى أن تصل إلى تحقيق تلك الأهداف ، ففيها الكثير من العيوب ، ونذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

أولا — نحن نعلم الأطفال الكثير من الحقائق العامة قبل أن يعرفوا شئون بيئتهم الخاصة . جغرافية كانت أو اجتماعية أو تاريخية . ونحن نعطيهم النحو مثلا فى الوقت الذى لا يفهمون فيه كل معانى ما يستعملونه من الألفاظ والتراكيب ، بل ونحن نعلمهم الإنجليزية فى الوقت الذى لا يجيدون فيه اللغة القومية .

ثانياً — إن محور دراستنا بهذه المدارس نظرى محض ، فالناحية العملية مهملة إلى حد كبير ، مع أن التجارب الشخصية ، والرحلات ، والزيارات أوقع فى نفوس الأطفال من الكتب . فالتعليم عن طريق العمل Learning by doing يكسب المتعلم عناصر حيوية ، ويدخل فى المناهج عناصر مادية تدفع الأطفال إلى الإقبال على الدراسة والتحصيل ، وتسهل عليهم الفهم وتذوق قيم الأشياء ، كما تمهد للدخول فى دروس أخرى تالية ، فأين نحن من هذا كله ؟

ثالثاً — إن مناهج المدارس الأولية أو الابتدائية الموجودة فى أحضان الريف المصرى لا تهتم مطلقاً بالزراعة التى على أساسها تقوم الحياة الاقتصادية والاجتماعية فى القرية المصرية . وهذه المواد الزراعية أو المتصلة بالزراعة فوق فائدتها العملية تشعر أبناء اليوم باحترام الفلاح وتقدير عمله . وربما يؤدى هذا الشعور فى المستقبل إلى تقليل التهالك على الوظائف ، وتخفيف حدة تيار الهجرات الداخلية التى تذهب باستمرار من القرى إلى المدن المزدحمة بالسكان .

رابعاً — إن حياتنا المدرسية تهمل الحياة الاجتماعية ومطالب المجتمع الذى تحيا فيه التلاميذ ، فتهمل الحرف ، والصناعات ، والآلات ، والأعمال التى يحتاج إليها الأفراد فى حياتهم ومطالبهم ، وتطالب التلاميذ بأعمال لا تتصل بحياتهم ولا تمت إليهم بصلة .

خامساً — ومناهجنا فى تلك المدارس ليست وحدة متماسكة ، فالطفل فيها يدرس مواد متنافرة متباعدة لا يميل إليها لأنها لا تتصل بحياته ولا ترتبط بالبيئة . التى يعيش بين ظهرانيها ولا بالأشياء التى يقوم بها .

سادساً – وزيادة على ذلك فالمواد الدراسية تدرس من ناحية ترتيبها المنطقى ، فالتاريخ القديم مثلا يدرس أول الأمر ثم يليه تاريخ العصور الوسطى فالتاريخ الحديث ، وبالمثل تدرس الجغرافيا النواحى الفلكية قبل هضم نواح خاصة بالبيئة التى يعيش فيها الحدث الصغير . وهذا الترتيب المنطقى عقيم بالنسبة للطفل .

سابعاً – إن المواد الفنية كالرسم والأشغال والموسيقى يجب أن تتبوأ مكانها المناسب فى مناهج مدارسنا ، ويجب أن يرعاها نظار المدارس هى والنشاط الرياضى بالعناية والرعاية ، ويجب ألا تحول حصص هذه المواد فى نهاية العام إلى مواد أكثر أهمية للامتحان فى نظر نظار تلك المدارس .

أما فيما يتعلق بالمدارس الثانوية فما زلنا نجد أن طلاب ، وطالبات هذه المدارس ، مشغولون بدراسات بعيدة عن أن تتصل بحاجاتهم ، فهم يدرسون قدراً عظيما من العلوم الكلامية التى تتجلى فى اللغة القومية وفى اللغات الأجنبية وفى المواد الإنسانية ، وإن قدراً عظيما من المناهج الموجودة فعلا سوف لا ينتفع به الشاب فى مستقبل حياته بعد الانتهاء من المدرسة ، وما زالت الرياضة مثلا تدرس لهدف إعداد الشاب لتقبل رياضة أرقى ، وما زال الشاب يدرس حقائق التاريخ الطبيعى من وجهة نظر الإخصائى فحسب ، وما زالت الدراسات التاريخية مقصورة على دراسة حوادث ومواقع وتواريخ ، وما زال الأسلوب الجامعى هو المسيطر على الدراسات المتنوعة ، هكذا قل ما شئت عن بقية المواد ، والخلاصة أن الكثير من الدراسة التى تدرس بمدارسنا قيمتها التربوية ضئيلة ، كما أنها أبعد ما تكون عن أن ترتبط بالحياة التى نعيش بين ظهرانيها .

ومناهجنا بالمدارس الثانوية تفصل بين نوعين هامين من أنواع النشاط البشرى ، تفصل بين الناحيتين : العملية والثقافية ، فيخصص للناحية الأولى مدارس معينة ، تجارية ، وزراعية ، وصناعية ، ويخصص للنواحى الثقافية المدارس التقليدية الثانوية . وهذا ميراث يونانى قديم ورثناه عن مجتمع يخالف مجتمعنا الحالى ؛ مجتمع يتكون من طبقتين : طبقة الأحرار وطبقة العبيد ؛

مجتمع كان يقصر النواحى العملية على طبقة العبيد ، ويخص الأحرار بالناحية الثقافية ؛ مجتمع أقر الثنائية التى لا تجيزها الديمقراطية الحديثة ، مجتمع فصل بين العلم وبين العمل ، وقد أثبتت الدراسات السيكولوجية خطأ هذا الاتجاه .

ومناهجنا الحالية تتكون من عدة مواد يستقل بعضها عن بعض ، وتهمل العلاقة بين المعارف الإنسانية ، كما أنها بعيدة كل البعد عن حاجات الشباب النفسية ، وعن ميولهم .

٢ — إن مناهجنا الحالية أسىء تنظيمها بوجه عام وهذا عيب ثان نتج من أساسها التقليدى لا عن أساسها المنطقى . فقديماً عندما كانت مواد الدراسة قليلة العدد كان من السهل تنظيمها ، وكانت مشكلة التنظيم أيسر منها فى وقتنا الحاضر ، هذا ولكن موضوعات دراسية جديدة بدأت تزحف على مناهج الدراسة ، وكان زحفها بطريقة عرضية Haphazard دون أن يكون هناك أساس يوحد بينها . ونحن إذا نظرنا إلى تعدد هذه المواد لأول وهلة لا سيما تلك المواد التى تدرس بمدارسنا الثانوية ، ربما حكمنا مبدئيًّا بأن تعددها أمر لا يخلو من الفائدة ، لأن هذا يتفق والمبدأ القائل بأن مناهج الدراسة يجب أن تكون متسعة وشاملة بقدر الإمكان . ولكن الباحث المدقق يجد أن هذا التعدد يسبب الحيرة للتلاميذ والمدرسين وللمشرفين على شئون التعليم . وإذا كنا نريد أن نربى طفلا بشكل يبعث على الارتياح فإن أول ما يجب التنبيه إليه هو مساعدته وحمله على أن يختار عدة مواد منتظمة اختياراً حكيماً ؛ وهذا أمر لا وجود له فى مدارسنا ولا فى امتحاناتنا فالمواد مفروضة على كل طالب ويحتم النظام صب جميع الطلبة فى قالب واحد وفى صورة واحدة .

ومناهجنا الحالية قد نمت وزادت ثروتها ، إلا أن هذا النمو وهذه الزيادة قد سلكت مسلكاً خاطئاً ، فقد تكدس لدينا الغذاء العقلى ولم نوفق حتى الآن فى تنظيم الوجبات ، ويهمنا بعد ذلك أن نتساءل : ما الذى نحتاج إليه ؟ إننا دون شك فى حاجة إلى مناهج مؤسسة على بصيرة بأهداف التربية . فنحن أحوج ما نكون إلى منهاج يبتعد عن التقاليد السائدة وحشو الأذهان بالمعلومات .

نحن فى حاجة إلى منهاج يصبح وسيلة تربوية هامة لتحقيق أهداف نصطلح عليها ونحددها للتربية فى هذا البلد الذى ظل يتعثر ويجاهد حتى منتصف القرن العشرين ولما تنضج الثمرة بعد . هذا ولقد آن الأوان لتوحيد الجهود لتحقيق ما يهدف إليه كل وطنى مخلص لهذا البلد فى ظل ديمقراطية حقيقية تعمل على تشجيع مواهب الأفراد ورفع شأن الدولة .

ماذا يجب أن تكون عليه روح المدرسة ؟

أولا : يجب ألا تعتبر المدرسة مكاناً يعلم فيه قدر من المعلومات ، ولكنها مكان يهذب فيه الصغار بأنماط مختلفة من النشاط ، وهذا يتفق مع تقرير لجنة المعارف البريطانية الذى يقول : « يجب أن نفكر فى المنهاج على أنه نشاط يبذل لا مجرد حقائق تعطى ومعلومات تختزن » . فمثلا لا تدرس الرياضة كمجموعة من النظريات ، والتمارين ، ولكن باعتبارها أنها نمط خاص من التفكير والعمل أو طريقة من طرق التعامل مع العالم . فلا ينبغى أن نقنع بإعطاء الأولاد نتائج التفكير الرياضى . وما يصدق على الرياضة يصدق على كل العلوم الأخرى . نعلمها على أنها طرائق تنشأ عنها القدرة على الابتكار ، يجب أن نجعل التلميذ فى موقف الكاشف للحقائق يشعر بحيرته ويشعر بفرحته إذا ما وصل إلى الحقيقة .

ثانياً : يجب أن نتذكر أن نمو المعرفة يتم فى موجة ذات ثلاث مراحل مرتبة على النحو الآتى :

١ — دور الدهشة ، والإعجاب Romance

٢ — دور الدقة Precision

٣ — دور التعميم Generalization

وهذه الأدوار الثلاثة تظهر فى ميدان المعرفة فى أثناء التعلم من الطفولة إلى الصبا إلى الشباب أو فى أثناء تعلم مادة واحدة بعينها ، تتعلمها أولا فى دهشة وتعجب ، ثم تحاول الدقة فيها ، ثم تحاول أن تعمم فى دراستك ، وتستخرج

القوانين العامة لها . ففى الدور الأول دور الدهشة والإعجاب لا تتم المعرفة فى عملية منظمة موضوعة بل إن عقل الطفل يكون فى حالة دهشة ، تثيرها غرابة الموضوع فيتخبط خبط عشواء وسط عوالم جديدة من صنوف المعرفة ، وعندما تزول روعة الإعجاب يبدأ فى الدقة رويداً رويداً ثم يجد نفسه مدفوعاً نحو التدقيق فى التعبير المضبوط فيذهب نحو الحقائق قدماً ، ومن أقرب طريق ، عاملا على توسيع مدى معرفته ومهارته ، وأخيراً فى دور المراهقة والشباب تأتى الرغبة فى التعميم وهذا الدور الأخير ينتهى بالمتعلم إلى رغبة فى استخلاص المبادئ الشاملة وينزع إلى محاولة الوصول إلى النظرة الواسعة التى قد تشمل الدنيا بأسرها . وعند تمام المراهقة يأتى ذلك الدور من الحياة الذى يشعر فيه الفرد بجاذبية كبرى نحو النظرة الواسعة الشاملة .

وهذه الطريقة — طريقة مراحل النمو — التى تتقدم من مرحلة الدهشة إلى مرحلة الدقة أو المنفعة إلى مرحلة التعميم — تجعلنا نصل إلى تعميم فى الطريقة لم يصل إليه أسلافنا — ولذلك يجب ألا نغفل هذه المراحل فى عملية التعليم — لاتفاقها مع مراحل النمو — حتى تصبح المعرفة لدى أطفالنا معرفة صحيحة . فالدهشة وحب الاستطلاع تغذى الجانب الانفعالى فى الطفل ، وتمده بقوة يستطيع بها أن يصل إلى حقائق واضحة مضبوطة يمكنه تطبيقها ، والاستفادة منها ، وما ينبغى لنا أن نقف عند حد الفائدة ، بل يجب أن نصل بالطفل إلى آخر المراحل ، التى يستطيع عندها أن يصل إلى المعرفة الواسعة الشاملة أو إلى الآراء العامة التى تميز قوى العقل وتحشدها فى مواجهة المشاكل ، تلك القوى التى تصبح وسيلة العقل فى تناول الأمور وحلها .

فتدريس التاريخ مثلا يجب أن يبدأ من الأساطير ، والقصص ، والخرافات قبل أن يصل إلى مرحلة الدقة فى اختيار الحقائق التاريخية ، ومعرفة ما حدث بالضبط ، ثم إلى تلك المرحلة التى تحتاج إلى حشد التفاصيل الحقيقية لحوادث التاريخ حتى يمكن الاستفادة منها باستخلاص عبر الماضى التى تضىء لنا طريق الحاضر ، والمستقبل وأخيراً تتمخض هذه التفاصيل عن قواعد تاريخية

عامة تعيننا على فهم الحاضر ، إذ أن الغرض الأسمى لدراسة التاريخ هو فهم الحركات البشرية الهامة التى وجهت تاريخ الإنسان على ظهر البسيطة حتى نستطيع أن نفهم عالمنا المعقد الحالى .

مراجع للمنهاج

1. J. Dewey : The School & the Child.
2. T. Raymont : Modern Education, its Aims & Methods.
3. Sturt & Oakden : Matter & Method in Education.
4. Irving Elgar Miller : Education for the Needs of Life.
5. I.L. Kandel : Conflicting Theories of Education.
6. H.L. Jacks : Total Education.
7. B. of Ed. : Handbook of Suggestions for Teachers.
8. Ruediger : Principles of Education.
9. Hopkins : Curriculum Principles & Practices.
10. Briggs : Curriculum Problems.
11. E.A. Irwin & L.A. Harks : Fitting the School to the Child.
12. Caldwell : Play way.
13. J. Dewey : The Child & the Curriculum.
14. Handbook of Suggestions : New Edition 1937.
15. T.P. Nunn : Education, its Data & First Principles.
16. Caswell : Education in the Elementary School.



الفصل السادس

التربية الحرة والتوجيه المهنى

سنحاول أن نقسم هذا الموضوع إلى قسمين هما :

أولا – مشكلة العلاقة بين المواد الثقافية والمواد المهنية .

ثانياً – مشكلة العلاقة بين التربية الحرة وبين التوجيه المهنى .

أولا : مشكلة العلاقة بين المواد الثقافية والمواد المهنية

والآن نتساءل هل يضم المنهج مواد يمكن أن نعتبرها ثقافية ، ومواد أخرى يمكن أن نعتبرها عملية ؟

من الأخطاء الشائعة فى التفكير التربوى التفرقة بين المواد الدراسية واعتبار بعضها ثقافياً ، والآخر عملياً أو نفعياً ، فهذه أسطورة خرافية احتج عليها معظم كبار المفكرين من رجال التربية على أن هذا لم يمنع من وقوع بعضهم فى هذا الخطأ . فأنصار الأفلاطونية الحديثة – Neo Platonists – أتباع أفلاطون كانوا يحتقرون المواد العملية ويقيمون وزناً عظيماً للمواد النظرية ويهدفون دائماً إلى تحصيلها . وفى العصور الوسطى اشتمل منهج المواد الحرة على النحو والخطابة والمنطق والهندسة ، والموسيقى والفلك والحساب . ولقد تحدد هذا المنهاج فى القرن السابع عشر ، واقتصر على اللغات الكلاسيكية مع زيادة تأكيد النحو .

وما زالت التفرقة بين النواحى الحرة ، وبين النواحى العملية تحيا بيننا حتى الوقت الحاضر ، فما زالت مدارسنا الثانوية مقسمة إلى مدارس ثانوية تقليدية

ومدارس تجارية ، ومدارس صناعية . وما زالت الجامعة تقفل أبوابها فى وجه خريجى المدارس العملية ، وما زال المتخرج فى الكليات النظرية ينظر إلى زميله الذى تخرج فى المعاهد العملية نظرة استصغار واحتقار .

أما نحن فمن أنصار الفكرة التى تنادى بأن الهدف من المواد الدراسية بالمنهاج هو تزويد المتعلم بمصدر عقلى يمكنه من أنه يكيف نفسه أحسن تكييف للوسط المحيط به . وربما كان هذا هو التعليل الوحيد المقبول لإدخال المواد الدراسية المختلفة منذ الأيام الأولى لليونان حتى الوقت الحاضر . فإذا لم تكن الدراسات عملية فلنبعدها عن المنهاج ، وبالمثل إذا لم تكن الدراسات تثقيفية فيجب إبعادها أيضاً . وأخيراً يجب ألا نفرق بين المواد النظرية والمواد العملية مطلقاً .

ولكى نفهم مدى ما يعود على القيم التربوية من خسارة عظيمة نتيجة للتفرقة بين المواد النظرية والمواد العملية دعنا ندخل فى شىء من تفاصيل المشكلة . ولنأخذ عدداً من المواد الدراسية التى تدرس بالمدرسة ، وسنجد أنه إذا كانت هناك مادة من المواد الدراسية تدرس على أنها مادة ثقافية فحسب أى أنها بعيدة عن أن تكون عملية ، أو على أنها مادة عملية فحسب أى أنها بعيدة عن أن تكون نظرية فإن هذه المادة تفقد قيمتها ، وتبتعد عن أن تكون ذات معنى . فاللاتينية مثلا ، لماذا ظهرت فى منهاج الدراسة كلغة تدرس ؟ لقد كانت تلك اللغة وسيلة التخاطب لمدنيّة قديمة عظيمة ، وظلت تعلم حتى بعد أن زالت مدنيتها من الوجود ، ولكن مع فارق واضح بين العهدين إذ أنه بعد زوال مدنيتها نجد أن تعليمها اصطبغ بالصبغة الشكلية النظرية ، وأصبحت أبعد عن أن تكون مادة عملية إذ أن قليلا ممن يتعلمونها يمكنهم أن يستخدموها فى حياتهم العملية ، ولذلك لم يظهر التلاميذ براعة فى هضمها والسيطرة عليها . ومن تمكن من هضم حقائقها لا يعدو النفر القليل ، وحتى هذا النفر لم يتمكن إلا من كتابتها ، ولكنه لم يتقن الكلام بها . وأما تبرير وجودها فى المنهاج فيرجع إلى أعذار بعضها مقبول ، وبعضها غير مقبول ، فالبعض كان يؤمن بأنها مادة تهذيبية

أو تدريبية ، وأن وجودها فى المنهاج لا يرجع لقيمتها التربوية بقدر ما يرجع إلى حاجة بعض مواد المنهاج إلى عونها أو مساعدتها ، وإذا استغنت عن وجودها بعض المواد أصبحت كالعملة الزائفة فى وسط الأسواق التجارية . وربما كان ذلك لأن المنهاج الدراسى اعتبر « اللغة اللاتينية » مادة نظرية ، وإن ما يجب أن يعمل هو أن ندرس اللاتينية لقيمتها الحقيقية كوسيلة من وسائل التخاطب ، ولتكن النتائج ما تكون ، فأسوأ النتائج هو أن يقف تعلمها على نفر قليل ولكن هذا النفر سيحصل قطعاً على ما لهذه اللغة من قيمة تربوية .

ولنأخذ العلوم كمثل آخر . وسنجد أن النزعة التقليدية تؤكد ناحية « العلوم البحتة » . فتهتم بدراستها كمجموعة من النظريات المنقطعة الصلة عن الناحية العملية للحياة . سلْ مدرس « الكيمياء » مثلا عن الفائدة العملية التى تعود على البنت من هذه المادة فى ناحية التدبير المنزلى فستجد الإجابة بالنفى . فمدرس الكيمياء يهتم بالنظريات ، يهتم بالتفرقة بين العنصر والمركب ، يهتم بتدريس الوزن الذرى للأكسيجين ، يهتم بالمعادلات الكيماوية ، يهتم بالتفاعلات المختلفة ، والواقع أن « العلوم » تصبح عديمة القيمة ما لم تدرس لما لها من قيمة اجتماعية .

ولننتقل الآن إلى مادة الأشغال اليدوية وسنجد أنفسنا أمام مادة تدرس عمليًّا . مادة جمدت لأن أنصارها اقتصروا فى تدريسها على الاتجاه العملى البحت فحسب . لقد اقتصرت هذه المادة حتى عهد قريب على هدف واحد هو المهارة فى استخدام العدد والآلات ، دون أى اعتبار للقيم الاجتماعية . أما الآن فلقد أصبح لاستخدام آلة من الآلات فى الاقتصاد البشرى أهمية لا تقل مطلقاً عن معرفة حل المعادلات الرياضية . فقد أصبح ذلك عنصراً هامًّا من العناصر العقلية لمدنيتنا الحالية . وإذن فقيمة هذه المادة إنما هى فى مدى مساعدتها للفرد على ملاءمة نفسه لمواقف الحياة المختلفة . فيجب أن تدرس فى مواقف حيوية ، وذلك بربطها بمشروعات تتطلب بعد النظر ، والبدائية ، وقوى التنظيم . ويجب أن ننظر إليها على أنها جزء هام من نمو الطفل . فالهدف

الأساسى من تدريس الأشغال اليدوية هو خلق اتجاه عقلى مستمر نحو هذه المادة يظل مدى الحياة حتى ولو لم يتجه الإنسان اتجاها عمليًّا فى مستقبل حياته .

ومادة التدبير المنزلى « Home Economics » مثل آخر يوضح ما يجب أن تكون عليه العلاقة بين النواحى النظرية والنواحى العملية . إن الناظر لأول وهلة إلى هذه المادة لا بد أن يتصور أنها مادة عملية تقتصر على إعداد الطعام ، وفن تنظيف الملابس وكيها إلخ . على أن أولئك الذين يقومون بتدريس هذه المادة قد نجحوا نجاحاً عظيماً فى توسيع حدودها حتى شملت اعتبارات جمالية ونفسية وخلقية . ولقد أصبحت هذه المادة مادة نظرية وعملية وبذلك زادت قيمتها التربوية .

مما تقدم يتضح لنا أن مواد الدراسة يجب ألا تكون مواد عملية بحتة ولا نظرية بحتة . فهذه التفرقة خاطئة فى أساسها ، وإذا تمسكنا بها ضعفت قيمة المواد . فالمواد التى تدرس بالمدرسة يجب أن تهدف جميعها إلى هدف واحد هو تنوير الحياة ، وتحسين عنصر التكيف .

All subjects studied have but one common end, the enlightennment of living and the improvement of adjustment'.(١)

والتربية فى حد ذاتها يجب أن تكون مهنية فى اتجاهاتها الشعورية وفى نتائجها . وهذا أمر لا يمكن إنكاره لأن الحياة مهنية . على أن التربية يجب أيضاً أن تكون ثقافية ، وذلك لأن حياة الفرد يجب أن تكون مستنيرة ، ومن هنا نتقدم إلى تفصيل تلك المشكلة : مشكلة التربية الحرة ، والتوجيه المهنى .

ثانياً : مشكلة — العلاقة — بين التربية الحرة والتوجيه المهنى :

كانت التربية فى بدء تاريخها عملية ترمى إلى إعداد الناشئ لمهنة خاصة بأدق معنى الإعداد ، فقد عرفت العصور القديمة التدريب على الخطابة التى شجعها شيشرون ، وكان لها مبادئ وطرق خاصة وضعها كونتليان Quintilian

(١) Mursell : Prineiplies of Ed,

وقد شرح أفلاطون فى جمهوريته الطريقة المثلى لإعداد طبقات الصناع والجنود والفلاسفة على الترتيب ، وفى العصور الوسطى كان الشاب يعد للمهن المختلفة وكانت معاهد أوربا (الأكاديمية) حتى عهد قريب تعد أفراد الطبقة الحاكمة وذلك بأن تتسلم أبناء الطبقة العليا ، وتتناولهم بالتهذيب والتثقيف كى تعدهم لشغل وظائف القصر ، أو السلك السياسى أو الجيش .

وقد كانت إنجلترا فى الجزء الأخير من القرن السابع عشر ، وفى أوائل القرن الثامن عشر تعد ربابنة السفن وملاحيها فى مدارس قائمة على شواطئ البحار حيث يتلقى الشبان تدريباً قوامه الرياضة الجغرافية وفنون الملاحة .

إن المنطق السليم لا يشير إلى التربية (النوعية) الخاصة إلا إذا أعوزته نظريات التربية ، ولكن فلسفة التربية لا طرق التدريس هى التى استطاعت أن تفند مذاهب القدماء ، فى هذا النوع من التربية ، فأظهرت أنها لم تكن فى طبيعتها سوى التربية لفريق خاص من الناس ، ومن ثم لا نستطيع أن نقبل فكرة العموم التى تقول بها التربية الحرة ، بل إن التربية المهنية أيضاً تربية خاصة (نوعية) ، والواقع أن التفرقة بين التربية الثقافية وبين التربية المهنية لا وجود لها إذا فهمنا الألفاظ على عمومها ، ولكننا نفضل أن نتبع «آدمز» فى تمييزه بين التربية المهنية .Vocational Ed وبين التربية النوعية أو الخاصة .Specific Ed فالأولى تطلق على معنى التخصص الضيق لمهنة واحدة ، والثانية على التخصص الواسع الذى يعد طرازاً معيناً من الناس ؛ فالتخصص فى العلوم بالجامعة نوع من التربية الخاصة (النوعية) لأنه يخرج طرازاً خاصاً من الناس ، والتخصص فى الهندسة نوع من التربية المهنية لأنها تهيئ لمهنة واحدة ، وإذن فليست التربية الخاصة أو النوعية مهنية ، ولكن كل تربية مهنية خاصة ونوعية. ولما كانت التربية المهنية ، وما يسمونه بالتربية العامة تربية خاصة ونوعية ، فإننا لم نحدد بعد نصيب الثقافة فيها .

اشتقت التربية « الحرة » (Liberal) من الحرية ، لا من الكتاب [١] ،

---

(١) Dewey : Democracy and Education, p. 305.

فليس المقصود منها ذلك النوع من التربية الذى يعتمد على الكتب والمكتبات ، كما كان بعض الناس فى يوم ما يعتقد ذلك ، ولكنها تطلق على الثقافة الجديرة بأحرار الرجال الذين يمتازون عن العبيد ، فلا يتعلمون أنواع المهن والمهارات ، ولا يسلبون الحقوق السياسية ، إنها تربية جديرة فى نظامها وروحها بالرجل الحر تعده للفضائل وتروضه على العمل بمقتضاها ، وقد وردت كلمة « التربية الحرة » فى أول الأمر فى كتابات الإغريق الذين قدسوا حقوق الفرد ، وهيأوا له فرصة الحياة المجيدة ؛ فقد كان هدف التربية حينذاك الحياة السعيدة الجميلة ، وكانت التربية الحرة تقدم كل ماهو « جميل لائق بالرجال الأحرار » وقد أينعت هذه التربية وأثمرت فى عصر الإغريق الذهبى ، ووجدت من كتابهم من وضع لها أصولها وحدد أهدافها وحسبك منهم الفيلسوفان : أفلاطون وأرسطو .

ونلاحظ عابرين أن هناك تفرقة ظاهرة بين الثقافة والنفع ، والواقع أن هذه التفرقة واضحة لا لبس فيها وأنها ترجع إلى عصور تاريخية مضت ، وإلى ظروف وملابسات اجتماعية خاصة ؛ فقد نشأت فى بلاد الإغريق حيث كان المجتمع يتكون من طبقتين : السادة الأحرار ، والعبيد الإماء ، فالسادة هم الجديرون بالحياة الحقة السعيدة فى فراغ بهيج وراحة ناعمة ، وطبقة العبيد تؤخذ بالعمل اليدوى ، وتكد فى سبيل العيش لتوفر أسباب الترف والنعيم للسادة ، ومن ثم كانت تلك التفرقة بين التربية الحرة التى تهتم بالحياة وتجميلها وتنظر إلى وقت الفراغ وكيف يتمتع به ، وبين التربية المهنية التى تكب على التدريب العملى فى الأعمال الآلية ، بعيداً عن كل ما يربى العقل ويهذب الذوق وينمى الإحساس بالجمال .

وقد تصور المربون التربية الحرة فى العصور الوسطى على أنها دراسة الفنون السبعة الحرة ، التى كانوا يزعمونها شاملة لكل أنواع الثقافات ؛ ولا شك أن رقم سبعة كان له سحر خاص عند رجال الكنيسة فى ذلك الوقت ، وقد قسمت هذه الفنون إلى قسمين : قسم ثلاثى ويشمل الفنون العليا ، وهى : النحو ، والبلاغة ،

والمنطق ، وقسم رباعى ويشمل : الهندسة ، والموسيقى ، والحساب ، والفلك ، وهذه كانت تشمل الحقائق الطبيعية ويجدر بنا أن نتذكر أن هذه المواد كانت أشمل من مدلولاتها فى الوقت الحاضر ؛ فالنحو كان يشمل الأدب ، والبلاغة كانت تشمل التاريخ ، والهندسة كانت تشمل المعلومات الجغرافية حينذاك ، وكان خريج الجامعة فى العصور الوسطى يفخر بلقب أستاذ فى الفنون الحرة Artium Liberealium magister ولا تزال الجامعات القديمة تمنح خريجها هذا اللقب ، ولا يزال لقب أستاذ البلاغة يطلق على أستاذ الأدب الإنجليزى فى جامعات إسكتلندة ، كما أن فكرة الفنون السبعة التى تضم أنواع المعارف جميعاً لا تزال سائدة فى جامعة « سانت أندروز » إذ أن خريج الآداب فيها يجب أن يكون ملمًّا بخمسة موضوعات « على الأقل تشمل : (ا) اللغة اللاتينية أو الإغريقية ، أو مادة مشابهة يختارها مستشار الدراسات وكلية الآداب ، ويوافق عليها مجلس الجامعة . (ب) الفلسفة أو الرياضة . (ح) ما لا يقل عن موضوعين ، ولا يزيد على ثلاث مواد لغوية . (د) مادة واحدة على الأقل ، وما لا يزيد عن مادتين من المواد العلمية ، ولا شك أن هذه الخطة الدراسية القديمة كانت تساعد الطالب على الاتصال بنماذج من أنواع الثقافة الإنسانية ، وإن لم تستطع أن تصل إلى هدف الثقافة الشاملة الكاملة ، ومن المؤسف أنه لم تبذل أية محاولة للاقتراب من هذا الهدف فى سبيل التخصص المبكر الفج .

لقد كان للتربية الحرة ، التى تحرر النفس والعقل من عمق الأثر ، ونبل القصد ما لا نستطيع معه أن ندرجها فى أكفان التاريخ ، وقد قام هكسلى ، يدافع عنها مترفعاً عن الجدل القديم الذى كان مستعراً بين الدراسات القديمة ودراسة العلوم فى ذلك الوقت ، وأعلن :

أن الرجل الذى تربى تربية حرة هو ذلك الرجل الذى تدرب فى شبابه على أن يكون جسمه خادماً لإرادته ، وأن يكون مسيطراً على نفسه ، قادراً على القيام بكل ما يؤهله جسمه لأن يقوم به ، صاحب فكر واضح ومنطق هادئ

مع اتزان العقل وتناسب المواهب فلا تطغى فيه موهبة على موهبة ، بل تتعاون كلها كأجزاء الآلة الدقيقة على القيام بأى عمل يوكل إليها دون اضطراب ؛ ذلك الرجل الذى اختزن فى عقله رصيداً كبيراً طليّاً من الحقائق الخاصة بالطبيعة ونواميسها ، والذى لم يتطرف إلى زهد الزهاد فينصرف عن الدنيا ، ولم ينحرف إلى شهوات المجان فيعب منها فوق طاقته ، ولكنه يؤدى ما تفرضه الحياة فى حكمة وضبط نفس وقوة إرادة ، هو الذى تعلم كيف يحب الجمال أين وجده ، فى الطبيعة أو فى الفن ، وكيف يكره الرذيلة ، وكيف يخدم غيره كما يخدم نفسه .

ذلك هو الرجل الذى اعتبره « هكسلى » قد نال تربية حرة لا سواه ، لأنه متسق مع الطبيعة يستغلها جهد طاقته وهى تستغله قدر طاقتها فيظهر أحسن ما فيها ، كما تظهر هى أحسن ما لديه ، إنهما يسيران معاً ؛ هى أمه العطوف ، وهو ابنها البر ، وذاتها الشاعرة ، وسيدها وخادمها . هذا وإذن نستطيع أن نقبل الحرية كالهدف الأسمى للتربية جملة وتفصيلا ، فهى التى تستطيع أن تخلص الإنسان من ربقة غرائزه الدنيا ، واستعداداته البهيمية التى انحدرت إليه بالوراثة عن آبائه الأول وترفعه إلى عالم الحرية الفسيح ، فالإنسان بلا إرادة قوية عبد رغباته الفطرية ، وربما خيل له الوهم أنه متحرر من القيود الخلقية ، والواقع أنه يرسف فى الأغلال ، وقد رأينا أن الحرية الحقيقية هى تهذيب النفس بالنفس Self discipline حتى يكون المرء حرّاً فى استخدام مواهبه العقلية ، وطاقاته الشعورية ويرى أنه فى مركز يجعله فى الآفاق كالطير الطليق فى طلب الحق والخير والجمال ، بيد أنه لكى يصل الإنسان إلى هذه الحرية الفكرية يجب أن يكوى حرّاً من الناحية الاقتصادية فلا ينبغى أن يوقف جهوده كلها فى كد العيش ، بل يدخر ما فاض منها ليستخدمه فيما هو أسمى وأجل فى الحياة ونستطيع أن نقول — فى ذلك الزمن الذى تطاردنا فيه الدعايات فى كل مكان بأساليبها المتنوعة — إن علامة الرجل الحر أن يكون متحرراً من أسر الجهل والتعصب والجمود ، وأن يفكر تفكيراً مستقلاً ، وقد وصل تقرير سبنسر إلى

تعريف التربية الحرة بأنها « تلك التربية التى تمكن الرجال والنساء من فهم العالم الذى يعيشون فيه ومن المشاركة فى حل مشاكله » .

والآن نبحث فى معنى « الإنسانية » كمعيار من معايير القيم الثقافية ؛ وهذه الفكرة تتصل بوجه خاص بعصر النهضة ، عندما تحمس الناس لدراسة الآداب القديمة فوجدوا فى حياة الأقدمين معيناً فياضاً للحياة الإنسانية الواسعة المترامية الأطراف ، كما وجدوا أن دراسة الأدب — باعتباره نقداً للحياة — دراسة للإنسانية نفسها فى أجلى معانيها ، فكأن عصر النهضة قد اعتبر دراسة الحياة الإنسانية ممثلة فى حياة الرومان ، والإغريق أجدى من دراسة الحياة التى يحياها الناس فى عصر النهضة ، وكأنما وجد الناس فى تلك الحياة القديمة ما يساعدهم فى حل مشاكلهم إذ ذاك . ويجب أن نتذكر أن دراسة الآداب القديمة لم تكن إلا وسيلة لاستكمال معانى الإنسانية فى الإنسان ، وقد أصبح وصف « إنسانى » ذائعاً فى ذلك الحين ، لأن الإنسان وحده كان موضوع الدراسة مما قوى كل دفاع تقدم به رجال الأدب . ليسوغوا دراسة الأدب ، ووضعه فى المنهاج فهو يساعد على خلق « عالم تشيع فيه الحياة » فما من مادة أخرى يمكن أن تتسع آفاقها حتى تشمل العالم برمته .

الحق أن دراسة الأدب أو « الإنسانيات » فى ذلك الوقت كانت تمثل الفلسفية الواقعية ، ولكن هذه الدراسة لم تلبث أن انتكست ، وأصبحت مجرد دراسات لغوية . . .

ولهذه الأسباب التاريخية أطلق على مدرسة أكسفورد للغة اللاتينية اسم مدرسة الآداب الإنسانية ونقشت حروف كلمة إنسانيات على باب مدرج اللغة اللاتينية فى « جامعة أدنبرة » ، كما أن دراسة الآداب اللاتينية فى الجامعات اليوم ، هى الأثر الباقى لذلك المعنى القديم .

هذا ولا نستطيع أن نفصل قيمة الدراسات الإنسانية على أنها مجموع الدراسات التى تهتم بالإنسان ، وتتركز حوله ، بل كما أشرنا إليها فى الفصل السابق حين قلنا : إن المنهاج يجب أن يلخص أحسن ما وصلت إليه الروح

البشرية ، أعنى الإنسانيات ، ولا يصح أن ننسى هذه الفكرة ، لا سيما فى وقت تضطرب فيه مصائر الشعوب ، وتئن فيه الإنسانية ، وتتعرض لأشد الأخطار .

والآن نبحث : هل تصبغ التربية المهنية بالصبغة الثقافية ، بمعنى أنها تستلزم الحرية والإنسانية ؟ وهل هناك تعارض بين التربية المهنية ، وبين التربية الحرة ؟ .

جاء فى تقرير «سبنز » أن المدارس الثانوية مهنية ؛ فطالما كانت مرحلة إعدادية لا بد منها للمهن الحرة ، أى أنها مدارس مهنية ما دامت تعد للجامعة ، ولإحدى المهن المعروفة — كخدمة الدين ، أو القانون ، أوالطب ، أو التدريس أما الصبغة الحرة التى اكتسبتها بإدخال الثقافة العامة الحرة فيها ؛ بتدريس الآداب وما إليها فإنها صبغة جاءت فى تاريخ متأخر ، وعلى ممر الأيام ؛ إذ لم يكن هناك حد فاصل بين المدارس الثانوية ونظام الإعداد المهنى فى القرنين السادس عشر والسابع عشر ، وإنما نشأ هذا الفارق فى قانون نظام المدارس الثانوية الإنجليزى سنة ١٩٠٤ ، ذلك القانون الذى فصل هذه المدارس وجعل لها صبغة ثقافية حرة ، وفصل المدارس الصناعية وجعل لها صبغة مهنية ، بالرغم من أن المدارس الثانوية كانت مهنية لأنها تعد الطلاب لتعلم المهن الحرة الراقية ، ولا شك أن هذا القانون تقع عليه تبعة التفرقة بين التعليمين : العام والصناعى .

أما وقد لاحظنا أن الاعتبارت التاريخية وحدها هى المسئولة عن التفرقة بين التعليم المهنى والحر ، وعن إبعاد الثقافة الحرة عن التربية المهنية ، فإننا نقول إنه لا يمكن أن تتصف التربية بالحرية إذا لم تستطع أن تمكن الطالب من كسب قوته بنفسه ، ومن المحافظة على كيانه الاقتصادى فى المجتمع ، فالرجل الذى يعتمد على مجهود غيره دون أن يبذل من جانبه أى مجهود معادل له ، لايمكن أن يكون حرًّا .

ومن هنا كانت التربية المهنية عاملة على التحرر . ولكن هل من الحق أن التربية المهنية ليس لديها ما تقدم للإنسانية وللحرية بمعناها العام ؟

إن « هوايتهد » يلاحظ :

« أن التفرقة بين التربية الصناعية " المهنية " والتربية الحرة ، تفرقة باطلة ، فكل تربية صناعية معتدلة تستلزم نصيباً من التربية الحرة ، وكل تربية تستلزم تعلم صنعة ، أى أنه لا توجد تربية مادام هناك تفرقة بين العمل والفكر »[١] .

« فهوايتهد » يرى أن التربية الصناعية يجب أن تكون معتدلة . ويفرق تقرير « سبنز » بين المدارس الصناعية التى تعد لمهنة واحدة كالطباعة ، والنسيج ، وأعمال الكى والتنظيف وغيرها ، وبين التى تعد لعدة مهن ، ويعتبر هذا التقرير أن النوع الثانى قريب من التربة الحرة ، ومن الممكن أن ينظم تنظيماً يقربه من المدارس الثانوية ، والأمر كله يتوقف على طبيعة الحرفة ، فإذا كانت الحرفة بسيطة ضيقة الأفق ، فإنها لا تحتاج لإعداد طويل ، وإن كانت المهنة معقدة فإنها تحتاج لإعداد طويل ومن ثم إلى ثقافة خاصة بها .

فمهنة التدريس مثلاً لابد لها من تربية إنسانية طويلة الأمد ، وهى تخالف فى ذلك المهن اليدوية كقيادة الترام ، أو الكتابة على آلة ؛ فلكى يصبح الشاب مدرساً من المجيدين يجب أن يكون إنساناً مثقفاً ثقافة عقلية ، وأخلاقية ، وروحية ، لأن لكل من هذه النواحى اتصالها المباشر بالمدرس لا سيما وأنه محدود الحظ فى دراسته بالرغم من أنه سيحتاج إلى كل هذه الثقافات الواسعة وسيحتاج فوق ذلك إلى أن يوالى تربية نفسه ما استطاع إلى ذلك سبيلا ، ولهذا السبب المزدوج لم تكن تربيته تربية إنسانية واسعة عديمة الجدوى ، ولكن القائم على أمر آلة يدير مفاتيحها أقل حاجة إلى الثقافة من المدرس ؛ لأنه لا يحتاج فى عمله اليدوى إلى قدر كبير من الثقافة ؛ ليستطيع أن يقوم على أكمل وجه ، وقد يبرع من غير أن يكون له قدر وافر من الثقافة ونصيب كبير .

وهناك عدد من المهن مثل : الهندسة ، والنجارة ، والبناء ، والفلاحة — قد شغل محلا أساسياً فى حياة المتمدينين ، فأصبح له تقاليد خاصة ، وصار لأربابه صفات وأخلاق خاصة ، وصار النجاح فيه رهناً بكثير من المهارة والحنكة ، مما جعله ميداناً لإبراز كثير من المواهب ، ومجالا لإظهار روح

---

(١) Whitehead : Aims of Education, p. 14.

الافتنان والابتداع فى نواحى القوى العملية . ومثل هذه المهن لا يمكن أن تنجح بلا أساس من المعرفة العلمية ، أو المواهب العقلية ، والقدرات الفنية المدربة ، فتدريب التلميذ فى إحدى هذه المهن معناه انهماكه فيها إذا وافقت ميوله الخاصة ومعناه كذلك أنه قد طبع من الناحية العقلية والخلقية بطابع معين ، وليس من الإنصاف أن نزعم أن التدريب فى مثل هذه المهن خال من التربية الحرة ، فإن هناك من النفوس مالا يستثير طاقتها سوى العمل المباشر فى أثناء تدريب مهنى ، ولنا أن نقول إن التربية المهنية حرة بأوسع معانى الكلمة[١] .

فالروح الإنسانية والثقافية تظهر فى التربية المهنية بمقادير متفاوتة حسب صلة المهنة بالحياة العامة ؛ فإذا كانت مهنة الرجل هى لب كيانه كله فإذن تصبح التربية المهنية ثقافية ؛ إنسانية حرة . والآن نصل إلى نتيجة يتلاقى عندها الواقعيون وأنصار الثقافة الإنسانية حيث يفسر كل فريق نظرية الفريق الآخر تفسيراً طبيعياً واضحاً لا لبس فيه ، وليس لنا بعد ذلك أن نضع الفروق الدقيقة بين التربية الحرة ، والتربية المهنية ، فالأولى تصبح مهنية إذا هيأت لوظيفة خاصة فى الحياة ، والأخيرة تصبح حرة إذا كانت ذات تقاليد خاصة ، أو كان إتقانها يتطلب قدراً من الثقافة ، وإنا لننظر بإعجاب إلى صورة « هانزساخ » التى يظهر فيها الصبى جالساً إلى معلمه الصانع الذى لا يعلمه صناعة الأحذية فحسب ، بل يعلمه إلى جانب ذلك الشعر ، والأدب ، والموسيقى ، والأخلاق ، وهنا نجد الصانع نفسه رجلا مثقفاً ، حمل على عاتقه ثقافة صبيه ثقافة كاملة .

نظام التلمذة فى الصناعات

لقد انهار هذا النظام فى أوائل القرن التاسع عشر وكان السبب فى القضاء عليه نشوب الثورة الصناعية فى إنجلترا ؛ إذ أن إدخال الآلات فى الصناعة جعل إشراف المعلم سطحياً ، بل جعل سلطانه الشخصى على صبيانه

---

(١) Spens Report, p. 371.

ضئيلا ، وإنا لنتحسر على تلك الأيام التى كان الصانع فيها يقضى أياماً فى إبداع زوج جميل من الأحذية ، تلك الأيام التى عفت عليها أيام الآلات ، وقضت على تفنن الفرد وإبداعه تمام القضاء ، إذ أصبحت الآلات تنتج فى اليوم ما كان ينتجه آلاف الصناع فى عدة أيام ، ولم يقف ضرر الآلة عند القضاء على الناحية الإبداعية للفرد ، بل لم تبق هناك حاجة ملحة إلى ثقافة مهنية ، فلا غرو بعد ذلك أن زال عن معلم الصناعة ما كان له من فضل التثقيف المهنى ، فلم يعد كعهده بالأمس مصدراً للثقافة المهنية ، وليت الأمر وقف عند هذا الحد ، بل إن الآلة — التى لا تحتاج إلا لإشراف يسير ، مع سرعة العمل ، ووفرة الإنتاج — قد هيأت للعامل جزءاً كبيراً من الفراغ لا يعرف العامل كيف يقضيه ، على أن مشكلة الفراغ ليست حديثة العهد ، بل إن أرسطو ذكرها فى بعض ما كتب ، ولكن الفرق كبير بين فراغ القدماء ، وفراغ العامل فى الوقت الحاضر . كان أرسطو يتحدث عن الفراغ الذى يتمتع به الرجل الحر المترف ليقضيه فى التفكير ، والتأمل الفلسفى ، أما الفراغ فى ديمقراطية حديثة ، فهو جزاء العمل وحمل المسئولية (فلأن يكون راحة أولى من أن يكون عبئا يضاف إليه)[١] .

ولذلك كان من أشق أعباء التربية تدريب الشعب على المهارة العامة ، وتكوين ميول متنوعة ، تجعل الفرد قادراً على أن يعرف كيف يستغل وقت الفراغ ، دون تركه للشيطان يعبث به ، وتشغل كل فرد بهوايات تضاف إلى عمله الأصلى ، وتستغل فيها قوته الإبداعية .

وبالرغم من أننا على استعداد لأن نقبل رفض أغلبية القراء إدماج التربية الحرة فى التربية المهنية ، لا نود أن نستهلك قوات تلاميذنا وطاقاتهم فى تدريب مهنى مبكر ، فى الوقت الذى تحتاج فيه تربيتهم الحرة لهذه الطاقات ، وعلينا أن نذكر أن « فن الحياة مهنة تحتاج لتدريب نوعى مثلها مثل أية مهنة يراد

---

(١) Dewey : Democracy and Education, p. 305.

بها كسب القوت » وأن الكفاية سلعة غالية الثمن لا يعدلها إلا الرجولة الكاملة[١]، حتى إذا كان معظم أولادنا سيقومون على مفاتيح الآلات فى حياتهم المستقبلة فإنهم سيكونون أحوج إلى التربية الحرة فى المدراس قبل مغادرتها إلى المصانع ، وقبل أن تفوت فرصة التربية الحرة ، ولكننا – إذا تمسكنا بالتربية الحرة – فإننا نقصد التربية العامة ذات الاتصال المباشر بالحياة الحاضرة، فقد عفت تلك الأيام التى كانت تفصل بين التربية العامة فى المدارس و بين الحياة الخارجية فى المجتمع الأكبر ، إننا فى سبيل الوصول إلى فكرة واضحة عن التربية التى نريدها ، إننا نريد نوعية (خاصة) فكأننا نعود من حيث بدأنا إلى التربية النوعية (الخاصة) فهى التى لاءمت مجتمعاً أسهل من مجتمعنا الحالى ، ولانشك فى أننا بحاجة إليها الآن ، ولذلك نوجه أنظار المربين كى يضعوا خطط تربية نوعية ملائمة لمجتمعنا المعقد الحالى ، فلا بد أن يلائم التدريب النوعى فى يومنا ذلك الأسلوب من الحياة التى يحياها التلميذ فى المستقبل ، وإذا كان التلميذ سيعمل فى الصناعة فلا بد من تدريبه على قضاء وقت الفراغ ، وهى مشكلة سيواجهها فى المستقبل .

والنتيجة التى وصلنا إليها أننا نود لو اتحدت وجهتا النظر ، الحرة (الثقافية) والمهنية فى المدرسة ، فإن لم يكن ذلك ممكناً فلا بد من أن تقف التربية الحرة جنباً إلى جنب مع التربية المهنية ؛ لأنه إذا لم تكن الثقافة ضرورية للمهنة ، فهى ضرورية لوقت الفراغ . إننا نود ألا يجبر شخص على الاختيار بين تربية دون مهنة ، ومهنة دون تربية ، فالمدارس الفنية التى تعد للمهنة لا تهمل الثقافة ، والمدارس الثقافية لا تغفل الاعتبارات المهنية ، ومن ثم لا نرى مسوغاً للحملة على المعاهد الصناعية ما دامت ترضى النزعة الثقافية فى مناهجها ، إلا أن تقرير سبنز يذهب إلى أبعد من هذا ، فهو يرى « أن الإعداد للمهنة جزء هام من التربية . . وأن أى إعداد أو تخصص مهنى يجب أن يتأخر إلى نهاية الحياة الدراسية» . ومن هنا كانت مدارسنا الثانوية المتوسطة بعيدة عن

---

(١) Adams : Evolution of Educational Theory, p. 127.

الاصطباغ بالصبغة المهنية ، إلا أنها أصغت إلى النزعة الواقعية فى تقرير هادو Hadow فجعلت التربية فيها متلائمة مع البيئات المختلفة التى تقع فيها المدرسة ، إذ أن المدرسة يجب ألا تغفل المهنة التى سيخرج إليها التلاميذ فى البيئة التى هم فيها ، ولذلك كانت مدارس لندن المتوسطة ذات صبغة تجارية أو فنية، ولكن نزعت المدارس الثانوية الأخرى إلى جانب « سبنز » فجعلت دراساتها أكثر اتصالا بمشاكل الحياة العملية « وقد اهتمت تلك المدارس بتخريج تلاميذها وقد اكتسبوا حكمة العامل فى الأرض مع إعدادهم بجانب ذلك لكل عمل آخر يتصل بشئون الزراعة » ومن هنا أصبحت المدارس الأكاديمية مصطبغة بصبغة واقعية ملموسة .

على أن تقرير « سبنز » يذهب إلى أبعد من مجرد إدخال النزعة الواقعية فى المناهج ، فهو ينصح « بإنشاء مدارس فنية عالية مختلفة تمام الاختلاف عن المدارس الثانوية الأكاديمية »[1] ولذلك يجب العمل على تحويل المدارس الصناعية المتوسطة الحالية التى تهتم بصناعات الهندسة والبناء ، أو التى كانت تعد لعدة صناعات إعداداً عامّاً — إلى مدارس فنية عالية يكون من أهدافها ؛
(١) الحرص على تدريب الطالب تدريباً عقلياً بغض النظر عن قيمته المهنية .
(٢) ألا تكون المهنة واحدة بل عدة مهن متصل بعضها ببعض ، وبذلك تكون قد اقتربت — فى روحها من المدارس الثانوية الأكاديمية (بمعنى أن هذه المدارس الأخيرة تعد الطالب إعداداً عامّاً راقية حرة كالطب والمحاماة . . . إلخ)
أما التدريب العقلى المطلوب لهذه المدارس ، فلا بد أن يصطبغ بصبغة تطبيقية لعدة مبادئ علمية متصلة ، تكون بحيث تستطيع أن تستثير مواهب التلاميذ ، وقدراتهم ، وتستجيب لها ، أى تقدم لهم أحسن ما تستطيع أن تقدمه الثقافة ، حتى ولو لم يعملوا فى تلك المهن ، أما من حيث المناهج فإنها فيما يختص بالتلاميذ من سن ١١ إلى ١٣ لا بد أن تكون واسعة عريضة ، من نوع المناهج الثانوية الأكاديمية ثم تصطبغ صبغة علمية تطبيقية لمن هم فوق الثالثة عشر .

---

(١) Spens Report, p. 161.

هذا النظام الذى توسط بين المهنة والثقافة أدنى إلى الصواب ، والاعتدال من رأى كاتب أمريكى متطرف ، يدعى داڤيدسون Davidson .

حمل بغضاً شديداً للمعلومات التى تختزن ولا تستعمل ، فدعا إلى التربية المهنية المطلقة ، تربية مهنية بمعنى الكلمة ، فلا يحتاج التلاميذ فيها إلى الجلوس على المقاعد ، بل يتعلمون مباشرة فى الورش والمصانع ، بل لا بد من أن يعامل التلاميذ معاملة العمال الحقيقيين فيعملون فى ساعات عمل خاصة ، ويتقاضون أجوراً على هذه الأعمال التى يؤدونها ، أما التربية العامة فيتلقاها التلاميذ فى بدء حياتهم الدراسية ، ثم ينهمكون فى تخصيص مهنى تام ، أما التربية الثقافية لوقت الفراغ فيتلقونها فى وقت فراغهم أى فى المساء أما تقرير سبنز فإنه لا يوافق على هذا التطرف ، بل يكتفى « بأن يكون رجال هيئة التدريس على اتصال وثيق بدوائر الأعمال فى الخارج » وهو لا يجد مانعاً أن تتحول المدرسة الصناعية العليا إلى مصنع يساهم فى الأعمال الصناعية الكبرى ، وقد كثر الجدل بين رجال التربية عن رجال هيئة التدريس فى تلك المدارس الفنية ، هل يكونون من الصناع الذين يميلون للتعليم ، أم من رجال التدريس الذين يميلون للصناعة ؟ ويميل تقرير سبنز إلى الأخذ بالرأى الأول ، فهو يحتم أن يكون المدرسون قد قضوا وقتاً معيناً فى التدريب على أعمال الهندسة الميكانيكية ، على أن المدارس الفنية العالية تتسع ولا ريب للمدرسين من الطرازين السالفى الذكر .

أما فى التربية الجامعية ، فإننا لا نجد جدالا عنيفاً بين المربين حول إدخال الدراسات المهنية فى مناهجها ، فالحاجة أوجدت كراسى جامعية للهندسة والتربية والطب ، وجعلت الجامعة مكان إعداد لعدة مهن حيث تسنح الفرصة دائماً لطلابها للاتصال بدوائر الأعمال خارج الجامعة ، التى يجب أن تستجيب لحاجة تلك الدوائر ، ولحاجة المجتمع بصفة عامة ، ولذلك لا بد من وجود فاصل يفصل بين الطلبة الذين سيتخصصون فى مهن مختلفة ، فالشبان الذين يريدون التخصص فى مهنة التدريس لا بد من فصلهم عن غيرهم من الذين

سيتخصصون فى مهنة أخرى ، عند ذلك فى عهد مبكر ، فيسأل الطالب لدى بدء حياته الجامعية ، عما إذا كان يريد التخصص فى التدريس أم لا ، فإن أجاب بالإيجاب أخذ بنظام تدريبى خاص ينتهى به ، بعد أن ينال درجته الجامعية ، إلى مهنة التدريس ، وهذا أفضل من أن يترك هذا الاختيار إلى ما بعد نيله الدرجة الجامعية ، ثم يؤخذ بنظام تدريبى — بعد هذا العهد الطويل — كى يصبح مدرساً [١] . وقد سمعنا النقد ينهال علينا من جراء هذا النظام ، إذ قيل إن معاهد التربية التى تختطف الطلبة وهم فى بدء العهد بالجامعة ، أشبه بالأديرة ، تخرج مدرسين لا يعرفون شيئاً عن العالم الخارجى الذى سيدرسون شئونه للتلاميذ ، ولكن هذا النقد خاطئ لأن الطلبة يمارسون فى الجامعة أنواعاً مختلفة من الاتصالات الاجتماعية ، فى الفرص التى تهيئها الجامعة لطلابها .

لا نستطيع أن نترك موضوع التربية المهنية دون التعرض لمسألة الاختيار المهنى . والمثل الأعلى فى التوجيه المهنى ، هو ألا نضع المكعبات فى الثقوب المستديرة ، ولا الكرات فى الثقوب المكعبة ، لأن سوء اختيار المهنة لا يقلل فقط من الكفاية ، بل يسلب سعادة الفرد . ولا يشك أحد فى أن الأطباء والمدرسين مثلا لا بد أن يكونوا متمتعين بالمواهب الخاصة بمهنهم ؛ وأن تكون عندهم الميول والاتجاهات العامة اللازمة لنجاحهم فى مهنهم ؛ ولكن مما لا شك فيه أيضاً أن حياة الصانع البسيط أجلب للسعادة والبهجة له ، إذا كانت ملائمة لما هيأته له الطبيعة .

إذن لا بد أن يكون للميول الطبيعية القول الفصل فى الاختيار المهنى ؛ فما هو أساس هذه الميول الطبيعية المهنية ؟ إن الفتيان كثيراً ما يقتبسون عواطفهم وحماستهم للأعمال المختلفة ممن يحيط بهم من الكبار الذين فى بيئتهم ، ولكن الدكتور « أرنست جونز » يتعمق أكثر من ذلك فيصل إلى الأصول العميقة التى تدفع حياتنا فى مسالكها الحالية ، فيعلن أن دراساته فى التحليل النفسانى قد

---

(١) النظام الثانى هو المعمول به فى مصر ، فبعد دراسة الجامعة يعد الطالب لمهنة التدريس فى معهد التربية .

هدته إلى أن الرغبات التى نكبتها فى الأعماق ، هى التى فرضت علينا اختيار المهنة التى سنزاولها فى حياتنا المستقبلة ، فظروف النفس الداخلية هى صاحبة الكلمة الأخيرة فى اختيارنا المهنى ، وليست ظروف الحياة الخارجية وما يعتورها من تقلبات ، وليست هذه الظروف الخارجية سوى الفرصة السانحة للقوى اللاشعورية كى تطفو فوق مستوى الشعور وتملى إرادتها عليه .

إذن فنحن فى اختيارنا المهنى نجد مخرجاً لما نكبته فى ظلمات اللاشعور منذ أيام الطفولة المبكرة ، ولكن ليس معنى تسلمنا بأحكام مدارس التحليل النفسى التى ترجع كل أعمالنا ، حتى اختيارنا لمهنتنا ومستقبلنا إلى أصول فى النفس البشرية ، أننا نسلم بأحكامها ، ونلغى حكم المنطق السليم الذى يرجع هذا الاختيار إلى عبادة الأبطال فى دور المراهقة ، فنحن عادة نحاول أن نترسم خطا الأبطال الذين نعشقهم ونعجب بهم فى هذا الدور ، ونختار المهن التى يزاولها هؤلاء الأبطال ، لنكون أقرب إليهم ، ومهما يكن من شىء فلا بد من حساب الميول الطبيعية ، والاتجاهات الذهنية للأفراد عند توجيههم توجيهاً مهنياً .

ليس هذا فحسب بل لابد من قياس درجة الذكاء ، والميول الخاصة عند الفرد قبل توجيهه توجيهاً مهنياً ، ولحسن الحظ ، كانت الميول المكتسبة ، والميول الطبيعية عند الأفراد متفقة اتفاقاً غريباً ، ويمكن التنبؤ بالعوامل الخاصة عند الأطفال منذ عصر مبكر إذا كانت العين التى تراقبهم حريصة دقيقة نفاذة . ويعرف المؤلف صبياً فى العاشرة من عمره ، استطاع أن يضع قانوناً دقيقاً لعصابة من الأولاد فى مثل سنه ، هذا الغلام الذى لعب دور موسى صغيراً أصبح طالباً متفوقاً فى دراسة القانون بالجامعة ، وإذا لم يستطع المراقب العادى أن يكشف عن تلك القدرات الخاصة فلابد من الاستعانة بالمتخصص ، وقد استطاع الأستاذ سبيرمان أن يكشف عن وجود قدرات خاصة إلى جانب العامل فى الذكاء ومنها القدرة اليدوية ، والقدرة على رشاقة الحركة ، والحركة الحسابية وقوة التذكر ، وقوة الحفظ ، والقدرة اللغوية ، والقدرة الموسيقية والقدرة

الرياضية ، كما وضع الاختبارات الخاصة لقياس هذه القدرات الخاصة، بل أن « منستبرج » من جامعة « هارفارد » قد وضع تصميم آلة يستطيع بها قياس القدرات الخاصة اللازمة للقيام بالأعمال الفنية المختلفة مثل قيادة الترام .

وبالرغم من أن هذه الآلة بعيدة عن الصواب ، ظاهرة التصنع إلا أنها دليل على اتجاه التفكير فى مسألة التوجيه المهنى [١] .

ويقوم المعهد القومى لعلم النفس الصناعى فى لندن بإسداء نصائح فى التوجيه المهنى ، قائمة على نتائج قياس الذكاء والقدرات الخاصة ، بعد إجراء اختبارات شخصية وبعد مقارنة تقارير أولياء الأمور ونظار المدارس ، وقد استطاع هذا المعهد أن يحل مشكلة التوجيه المهنى ، للأولاد والبنات ، مما قضى على سوء الاختيار المهنى ، ووضع حداً للكثير من الشقاء والآلام .

ربما كان الأوفق الاستعانة بنصائح عالم نفسانى تخصص فى قياس الذكاء لأن المدرسين لا يستطيعون إجراء الاختبارات إجراء دقيقاً كما أن آراءهم مثل آراء الآباء تحتاج إلى التصحيح والتكميل ، والواقع أنه لا بد من تصفية آراء مختلف الجهات — الآباء وأولياء الأمور والمدرسين ونظار المدارس والإخصائيين النفسيين — حتى يستطيع أولياء الأمور القلقون على مستقبل أولادهم ، أن يقروا عيناً ، وعلى نظار المدارس أن يجمعوا آراء زملائهم المدرسين عن التلاميذ المختلفين ويثبتوها فى سجلاتهم ويكونوا رأيا عاماً عنهم، حتى يهدوهم سواء السبيل ، ويرشدوهم إلى الطريق الذى خطته لهم الطبيعة دون تفريط أو إفراط ، وهم إذ يضيفون هذا العبء إلى أعمالهم إنما يؤدون جزءاً من الأمانة التى وضعها المجتمع فى أعناقهم .

الخلاصة : إن التوفيق بين التربية الحرة وبين التوجيه المهنى يحتم علينا الأمور الآتية :

١ — تجاهل تلك التفرقة القديمة بين الثقافة والنفع ، أو بين الناحية النظرية والناحية العملية — أو بين التفكير والعمل — تلك التفرقة التى لا تقرها

---

(١) Nunn :Ed., its Data & First Principles, p. 134.

الديمقراطية الحديثة، ولا علم النفس الحديث .

١ – صبغ التربية الحرة بالصبغة المهنية To Vocationalize Liberal Education

٢ – صبغ التوجيه المهني بالصبغة الحرة To Liberalize Vocational Education

المراجع

1. Adams : Evolution of Educational Theory.
2. Adams : Modern Development in Educational Practice.
3. Adamson : The Individual and the Environment.
4. B. of Ed. : Hadow Report Chap. 5.
5. B. of Ed. : Spens Report Chap. 8.
6. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
7. Monroe : Text-Book in the History of Education.
8. James L. Mursell : Principles of Education.
9. Ross : Groundwork of Educational Theory.

الفصل السابع

التربية الخلقية

اتفقت الديانات والمبادئ على اختلاف أنواعها على أهمية الأخلاق ، فحينما يمدح الله رسوله عليه السلام يمدحه بسمو أخلاقه فيقول : « وإنك لعلى خلق عظيم » وحينما يقف الرسول لتوضيح صلب دعوته يعلن أنه بعث مؤدباً فيقول : « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » ثم يجعل المتخلقين بالأخلاق الفاضلة أحب الناس إليه وأقربهم منه درجة فى قوله : « إن أحبكم إلىّ وأقربكم منى منازل يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً الموطأون أكنافاً الذين يألفون ويؤلفون » . ذلك هو الدين جعل دعامته الأولى الأخلاق المتينة .. ولا شك فى ذلك فالأخلاق دعامة كل نهضة ، وتقدم ، وحضارة ، بل هى الحارس الوحيد الذى يحمى الأمم ويقيها من الانهيار والضياع . وها هو ذا الأستاذ ولز H.G. Wells يحدثنا عن أهمية الأخلاق فيقول : « لو بذل الإنسان فى سبيل السيطرة على كبح جماح نفسه بعض ما يبذله من الجهد فى السيطرة على قوى الطبيعة لكان عالمنا اليوم عالم طهارة وسعادة » .

فالتقدم الإنسانى بالرغم مما يبذل فى سبيله من نبوغ وعبقرية من الناحية المادية ما زال غير منسجم ولا متزن من الناحية الخلقية ، ولو أننا قسنا التقدم الخلقى بالتقدم المادى لتجلى لنا الفرق شاسعاً ، والمدى بعيداً بينهما . وإذا أردنا خيراً لتلك الإنسانية المعذبة فلا بد من إيجاد حالة اتزان بين الناحيتين : المادية ، والأخلاقية ، فما دمنا نعتقد أن الكون الذى نعيش فيه تسيره نغمة إلهية ، وتربطه وحدة أخلاقية ، فلتكن طرق المعيشة التي نسير عليها ، وننشد لها النجاح مسايرة للقوانين الأخلاقية .

ولا تقل أهمية الأخلاق فى الحرب عنها فى السلم وحسبنا فى ذلك ما أدلى به المارشال «مونتجمرى» إذ يقول : «إن قضية الجيش الثامن تنطوى على على مغاز روحية عظيمة إلى جانب مغزاها العسكرى ؛ فقد دلت تلك القضية على أن أهم عوامل الانتصار فى الحرب هو العامل الأخلاقى ، فلا يمكن لقائد ما أن يدفع رجاله إلى بذل أقصى جهودهم فى العمل إلا إذا كانت ضمائرهم مرتاحة إلى ما سيقومون به . ويقينى أن الجيش إذا سار بدون مرضاة الله فقد سار إلى غير هدى . والأنانية تخالف تعاليم الدين ، والجندية . وإن الكنيسة ، والجيش معاً لا يقرانها فى الإنسان فتقضى التعاليم الدينية ، وتؤازرها فى ذلك التعاليم العسكرية . بأن يؤدى كل رجل واجبه بإخلاص وأمانة مهما كان نوعه ، وإن الانحطاط الخلقى فى صفوف الجيش أشد خطراً عليه من أعدائه ، فعلى الجيش أن يشن حرباً داخلية لتنظيم صفوفه قبل أن يفكر فى شن حرب خارجية ضد أعدائه ، لذلك لا نستطيع أن ننتصر فى أى معركة إلا إذا انتصرنا على أنفسنا قبل كل شىء»[1] .

فعلى التربية أن تقود الناس إلى الطريق الصحيح حيث يشع من وراء السحب ذلك القبس العلوى المنير ممثلا كل ماهو حق ، وكل ما هو عدل ، وكل ما هو جميل . ومن هنا تتجلى حاجة التربية الملحة إلى الدعامة الخلقية لتشييد صرح المدنية الشامخ ، ووقف تيار البربرية المتدفق الذى يكاد يطوح بالمثل العليا ، والمبادئ الأخلاقية السامية . ولتتخذ التربية إذن من الأخلاق صخرة قوية توقف هذا التيار الغاشم ، وتهيئ للنشء حياة أحفل بالسعادة ، وللإنسانية المعذبة الطمأنينة ، والاستقرار .

معنى الأخلاق

هذا وقد انقسم العلماء شيعاً ، وأحزاباً من حيث طريقة تناول موضوع الأخلاق ، فقد خلطوه بالشخصية حيناً ، وبالوجدان آناً ، وبالذكاء أحياناً ،

---

(١) جريدة الأهرام بتاريخ ٥/٣/١٩٥١ .

وزعم البعض أنه يستطيع دراسة الأخلاق عن طريق الكيمياء ، وتحليل عناصر الجسم مدعياً أن لبعض المواد الكيماوية التى يتركب منها الجسم أثراً واضحاً فى أخلاق الفرد . كما رأى آخرون إمكان دراسة الأخلاق عن طريق دراسة تقاطيع الوجه أو شكل الجمجمة . كما لم يحجم أنصار علوم التشريح والإحياء ، والوراثة عن الإدلاء بدلوهم فى هذا الموضوع زاعمين أن لهذه العلوم القدح المعلى فى اكتشاف حقيقة الأخلاق . ولكن عندما بزغ علم النفس ، وسطع نجمه ، وأصبح مستقلا بنفسه قائماً بذاته أسدى يداً بيضاء إلى قضية الأخلاق وذلك بمعونة علم الاجتماع .

وقد قامت مدارس تتنازع هذا الموضوع ، فذهبت مدرسة الوجدان أو العاطفة إلى أن الأخلاق مستمدة منها ، كما ذهبت مدرسة الإرادة إلى أن الأخلاق منتج من نتائجها ، وزعمت مدرسة العقل أو الذكاء أن الأخلاق نتيجة التفكير ، والعقل ، ولكل مدرسة من هذه المدارس أنصار ، وزعماء . ولقد شاهدت السنوات الأخيرة زيادة الاهتمام بدراسة الأخلاق . فكثرت المؤلفات الحديثة فى ألمانيا — وفى أمريكا بذلت محاولات جبارة لقياس الصفات الخلقية قياساً علمياً وقد اتفقت معظم هذه المؤلفات على أن الأخلاق جزء هام من الشخصية ، وأنها تشمل تنظيم النواحى الوجدانية ، والنزوعية منها وإليك بعض التعاريف :

أولا — تعريف الأستاذ ماكدوجال[1] :

"Well-developed character, is an integrated system of sentiments, a system that is a hierarchy dominated by a single master-sentiment and integrated by that domince."

الخلق القويم : هو نظام تصاعدى متكامل من العواطف تسيطر عليه سيدة العواطف ، وتكامله نتيجة لتلك السيطرة . فالخلق فى نظر « ماكدوجال » وجهة خاصة فى الشخصية النامية تؤدى بالشخص إلى :

---

(١) McDougall : Social Psychology, p. 343.

١ — التماسك — Consistency ، فالخلق يجب أن يكون سجية للنفس يصدر عنها السلوك عفواً فى جميع المواقف ، والحالات المماثلة أو المتشابهة فليس بخليق أن يعد الرجل كريماً إذا بذل أو أغدق فى موطن ثم بخل وأمسك فى موقف مماثل أو مشابه ، وليس بحقيق أن يوصف المرء بالشجاعة إذا استقبل الهول ، واستعذب الموت لطارئ من الطوارئ ثم أحجم فى موطن آخر يتطلب الإقدام والتضحية .

٢ — العزيمة ، الصلابة — Firmness : وليس معنى هذا اندفاع المرء فى نوع من السلوك فى ضلالة وغباء ، فإن فضائل المرء قد تستحيل بهذا إلى رذائل ، ولكنُ معناه أن يتدبر الإنسان الموقف ثم يعتزم العمل وفق ما تقتضيه الحال . فمثلا إذا أردت نجاحاً آخر العام فلا بد من العزيمة الصادقة للاستذكار والمثابرة .

٣ — ضبط النفس — Self-Control : فإذا حدثتنى نفسى أن أحيد عن عن طريق الفضيلة ، والشرف ، كى أصبح من الأغنياء فيجب أن يكون لدى من القدرة ما يكفى لضبط النفس ، وإبعادها عن هذه الرغبة التى لا تتفق ومبادئ الأخلاق .

٤ — التوجيه — Self-Direction :

وقدرة الإنسان على توجيه نفسه ، وعلى الاستقلال فى الشخصية وعدم الاعتماد على الغير أمر لازم فى تكوين السلوك الخلقى فالفرد يجب أن يكون قادراً على أن يوجه نفسه الوجهة التى يرى أنها تتفق مع المبادئ القويمة فالسجايا لا بد منها ، ولكن يجب أن توجه كلها إلى الخير العام ، وصالح الجماعة . والفضائل لازمة ، وألزم منها التوجيه إلى نفع الناس وخير المجتمع .

ثانياً — تعريف باجلى Bagley :

يرى « باجلى » أن الخلق عبارة عن كثير من العادات الصالحة النافعة ، فأساس الخلق فى نظره هو العادات النافعة وهذه إما أن تكون :

١ — عادات نافعة ، ومفيدة ، كالمشى باعتدال ، وتنظيف الأسنان ..إلخ .

٢ — منع النفس ، وضبطها عن الإتيان بعمل أو إظهار رغبة لا تسمح بها الحيازة المتحضرة .

ومن تحليل تعريف « باجلى »[١] نرى أنه يتخذ نفع العادات للمجتمع كأساس للسلوك الخلقى ، ومن استخدامه كلمة « عادة » كأساس للسلوك نفهم أنه يقصد وصف هذا السلوك بالتشابه ، والتماسك ، وأن هذا السلوك لا بد وأن يكون نتيجة لرغبة أو لتحقيق مبدأ .

على أن هذا التعريف يوحى إلينا بأن الخلق شىء آلى طالما يتخذ من العادة أساساً له . كما أن هذا التعريف قد أهمل أهمية العواطف فى تكوين السلوك الخلقى .

ثالثاً — تعريف روباك :

إن الخلق حالة أو ميل نفسى يتحكم فى الغرائز ، ويمنعها من تحقيق أهدافها ، وذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز . وهذا التعريف يوقفنا على تحكم الخلق فى الغرائز ويغفل أهمية العادات ، والعواطف ، والمثل العليا كعناصر أساسية فى تكوين الخلق .

رابعاً — رأى هادفيلد .

الخلق هو قيمة النفس المتزنة ، والنفس المتزنة هى تلك النفس التى تنسقت فيها الميول الطبيعية ، والعواطف ، وتضافرت هذه الميول ، وتلك العواطف على غاية واحدة ، فالخلق صفة النفس ، والإرادة سلاحها . وهذا تعريب يمكن أن يتصف بالشمول ، والاتزان .

خامساً — رأى جون ديوى :

الخلق هو كل ما ينطوى عليه العمل من عمليات الإمعان أى الموازنة والتروى والرغبة ، أو الدافع سواء أكانت هذه العمليات قريبة أم بعيدة .

ومن تحليل هذا التعريف نرى أن « جون ديوى » راعى أن يذكر فى تعريفه « الدوافع » التى تدفع الشخص إلى العمل ، وهذه تكون ناتجة عن

(١) Bagley : The Educative Process : p. 120.

مبادئ الشخص كما راعى أيضاً أن العمل الذى سيصدر عن الشخص لن يصدر اعتباطاً ، ولكن عن روية ، وإمعان وتحليل ،واختيار فهو أبلغ فى إظهار الناحية الخلقية . زد على ذلك أن هذا التعريف يتضمن سجايا الشخص النفسية التى تدفعه فى النهاية إلى العزم والعمل، وأخيراً لو أننا تأملنا جيداً هذا التعريف لوجدنا أنه يتضمن تكوين عواطف إذ أن الرغبة فى شىء تؤدى إلى تكوين عاطفة نحوه .

سادساً – تعريف كلباتريك :

يرى كلباتريك أن هناك ثلاثة أشياء هامة فى كل عمل خلقى هى :

١ – الحساسية، لما يحتمل أن يتضمنه موقف ما .

٢ – الروية ، والإمعان فيما يجب عمله .

٣ – الرغبة ، الملحة فى تنفيذ العمل .

فالحساسية نحو موقف من المواقف تتضمن إدراك الموقف ،ورؤية العوامل التى يتضمنها والعواقب الممكن أن تنتج عنها ثم اتخاذ قرار معين وهذا القرار يتوقف على معلومات الشخص ، وتجاربه ، ومعرفته ، كما يتوقف على نوع تفكيره ،وذكائه ، وأما التروى فيتطلب من الفرد أن يكون لديه هدف معين ، وأن يكون قادراً على التبصر فى الأمور ،وأن يكون لديه مقياس مكون من المبادئ ، والمستويات التى كونها لنفسه أثناء حياته عن طريق تجاربه الشخصية، ومعلوماته ، وتجارب المجتمع .

ومن التعاريف السابقة نلاحظ أولا أن الكتّاب حينما يتكلمون عن الخلق لا يجيدون بيان ما هيته بقدر ما يجيدون التكلم عن وظيفته فى الحياة البشرية ويمكن أن نستنبط أن معظم الكتاب يتفقون على أن الخلق يؤدى إلى الوظائف الآتية :

(ا) يجعل سلوك الإنسان متصفاً بالثبات،والتماسك ، والتوافق والاضطراد فمثلا : عواطف الإنسان نحو أسرته لا تتصادم مع عواطفه نحو وطنه بل إن عواطفه جميعاً تعمل بشكل منسجم ومتوافق .

(ب) يمكن التنبؤ بتصرف الشخص ، وسلوكه فى المواقف المختلفة ، فإذا عرفت خلق فرد من الأفراد يمكننى أن أتنبأ بما سيعمله فى وقت معين.

(حـ) إن الخلق يؤدى بالشخص إلى أن يتجه بانتظام ، وباستمرار نحو غاياته العظمى فهو يبذل جهده لكى يصل إليها ، ويضع نصب عينيه المثابرة سبيل تحقيقها سواء أكانت هذه الغايات فى العمل أم فى اللعب .

(د) الخلق يعطى قوة فى الإرادة ، وفى العزيمة ، فهو يمكن الشخص من أن يحدد اختياره للمسلك المستقيم فى أى موقف من المواقف مهما يكن الاختيار قاسياً ، والمسلك صعباً ، كما أن الخلق يزود الفرد بالقدرة على الثبات والتمسك بالعزيمة .

(هـ) أن الخلق نظام معقد للغاية ينمو ببطء، ويتألف من تأكيد عوامل كثيرة فى الحياة ، وتدخل فيه مركبات متعددة هى :

١ — الغرائز . وهذه يجب أن تخضع لمبدأ يسيرها ويتحكم فيها .

٢ — العادات ، ويجب أن يراعى فى تكوينها منفعتها للصالح العام .

٣ — العواطف وهذه يجب أن تكون فى أساسها عواطف حب لكن ما هو حق ، وكل ما هو خير ، وكل ما هو جميل . كما يجب أن تكون فى أساسها عواطف كراهية لكل ماهو قبيح ، وكل ما هو شر ، وكل ما هو باطل .

٤ — انتظام العواطف نفسها فى نظام وهيئة عليا بحيث لا تتصادم — وبحيث تندمج كلها فى عاطفة اعتبار الذات .

هذا، ويجب أن نزيد القارئ علماً بأن تعريفنا للأخلاق تعريفاً علميّا أو سيكولوجيًّا يفقدها حيويتها وتأثيرها وتلك الحيوية، وهذا التأثير هما مايهمنا من الأخلاق، فوق كل شيء آخر وهنا نجد أننا مضطرون إلى النزوع بالأخلاق منزعاً اجتماعيّا ، وفى هذا المنزع سنعثر على قوتها ، وفاعليتها التى ضاعت عندما عهدنا بها إلى العلوم البحتة ولما كان الإنسان اجتماعيًّا بطبعه كانت أخلاقه لا تظهر إلا فى وسط اجتماعى ، فالأخلاق تؤثر ، وتتأثر بالوسط الاجتماعى ، والنظم الاجتماعية ، وإذن نستطيع أن نقول : إن الخلق هو نشاط

الفرد فى المجتمع البشرى ، وميوله اللازمة له نحو نظم الجماعة ومنشآتها ، واتجاهاته الفكرية نحو من يحيط به من الناس ، سواء أكانت هذه الاتجاهات مما يفيد أو يضر بالجماعة البشرية .

ولو أننا تناولنا الأخلاق من حيث وظيفتها أو أردنا أن نعرف الخلق الفاضل لقلنا : إنه الذى يرمى إلى أفضل الحالات الاجتماعية ، وفى الوقت نفسه يدفع صاحبه إلى أن يسعى ويعمل بعقل وروية على تخير الوسائل التى بها يدرك هذا الغرض الأسمى . ويقول جون ديوى : « لا نستطيع أن نغير الأخلاق بالوعظ والإرشاد دون أن نغير نظمنا العملية والسياسية لأن هذا الزعم يناقض مبدأنا فى أن الأخلاق ما هى إلا ميول مؤثرة فى الحياة الاجتماعية » ويقول أيضاً : « إن الأخلاق هى مجموعة رغائب الفرد وميوله الفعالة التى تجعله دائماً على استعداد للإتيان ببعض الأفعال ، ومغرماً ببعض النتائج ، وفى الوقت نفسه كارهاً لبعض الأفعال والنتائج الأخرى » فالأخلاق إذن هى حياة الفرد فى الجماعة ، أو هى السعى إلى غاية معينة لها علاقة بالغير ، أو هى ميول تتحول إلى نتائج وأغراض ، لا بل هى تغيير للحالة الاجتماعية أياً كان نوع هذا التغيير ومقدار أثره فى المجتمع وإذن : هى السلوك وهى الحياة ليس غير ، وإلا فماذا عساها أن تكون إن لم تكن كذلك ؟! » .

السلوك والأخلاق

يقول ديوى : « إن أول ما يجابهنا فى بحثنا هذا هو الفضيلة العرفية التى تقسم الحركة أو النشاط إلى قسمين متقابلين يسميان فى كثير من الأحيان بالداخلى والخارجى ، أو الروحى والجسدى ، ففى الفضيلة تتطور هذه النظرية إلى عراك عنيف بين الدافع للعمل ونتيجته أو بين الخلق والسلوك » فالخلق هو شىء باطنى فى الإنسان لا علاقة له البتة بالبيئة إلا عن طريق شىء آخر وهو السلوك . والناظر إلى الإنسان لا يرى الأخلاق ، وإنما يشاهد العمل أو الفعل ، فالأخلاق هى السبب والسلوك والعمل هو النتيجة وهذا التقسيم من صنع الفلسفة الثنائية التى ابتدعها ديكارت .

الأخلاق والغايات والوسائل

إن غاية الأخلاق هى صالح الجماعة ، ولكن ما الوسيلة إلى تلك الغاية ؟ وهل يسمح الخلق الشريف باستعمال وسائل قد لا تكون مرضية فى سبيل الوصول إلى غايات سامية ؟ أى هل تبرر الغاية الواسطة بأى حال من الأحوال ؟ وهل يستطيع إنسان على خلق عظيم أن يكذب مثلا لغاية شريفة عنده ؟ أم نزعم أنه متى كذب فقد انهدم ركن أساسى من أخلاقه ، وهل يحل للإنسان أن يريق دم أخيه فى الإنسانية فى سبيل القومية أو الديمقراطية أو العدل ، أو أى مبدأ إنسانى شريف أو يظن أنه شريف ؟ وبمعنى آخر هل يمكن التخلق بالأخلاق الفاضلة فى حضارة معقدة كل التعقيد كحضارتنا هذه ؟ ولقد تناولت الفلسفة الثنائية الغاية والوسيلة فيما تناولت وزعمت أن الغاية هى شىء موضوعى قائم بذاته وأن الوسيلة هى الطريق إليها أو أنهما شيئان منفصلان ، ومن هنا ظهر التضارب بينهما . . وأخذ الفلاسفة يبحثون فى هل تبرر الغاية الوسيلة التى يستعملها الإنسان فى الوصول إليها . . . ولو صدقت تلك النظرية الفلسفية الثنائية العتيدة لكان لكل إنسان أن يدعى أن الغاية تبرر الواسطة أيّا كانت درجة الأخيرة من الأخلاق والفضائل .

وقد يعترض البعض على أن هذا الزعم مقوض للفضيلة . ولكن ماهى الفضيلة ؟ أليست هى غاية سامية ؟ أليست هى شيئاً واقعيّا فى مستوى الحياة العادية ، أم فى خيال حالم ؟ فإذا كانت — وهى كذلك — أمراً فى مستوى الحياة العادية ، وإذا كنا قد اتفقنا على أن نستمسك بالأخلاق العملية فقد وجب علينا أن نسعى وراء غايات ليس غير ، وأن نفترض الوسائل أموراً ثانوية لا تهتم بها . وعلى هذا فالإنسان الفاضل يستطيع أن يكذب دون أن يمس ذلك أخلاقه فى شىء ، لا ، بل يستطيع أن يفعل أكثر من ذلك فيخدع غيره ويغش ويسرق ويرتكب ، كل هذه المحرمات إذا كانت هذه هى السبيل الوحيد إلى غايته الشريفة . هذا إذا صدقت نظرية الفلسفة الثنائية . . ولكنها لم تصدق فنظرية

فلسفة التوحيد هى الجديرة بالاتباع ففيها الغاية والواسطة شيء واحد . . ويمكننا أن نقول إن الفعل الحسن لا يصح أن يكون وسيلة لشيء ما . كبناء الأخلاق مثلا . ثم إن قول الصدق ليس وسيلة للحق الأعلى مثلا . لأن الفعل الحسن غاية فى نفسه ، وقول الصدق هو الغاية التى ليست وراءها غاية . . ويقول الأستاذ « ديوى » عندما يطلق الإنسان بندقيته ، على غرض ما ، فهل إطلاق « البندقية » هذا هو الغرض فى ذاته ؟ أم إصابة المرمى هو الغرض ؟ ثم أيهما الواسطة لذلك الغرض ؟ والحق أن إصابة الهدف هو الغرض من إطلاق « البندقية » فالهدف هو الغرض والإطلاق هو الوسيلة ، ولكن يجوز لنا أن نقول فى الوقت نفسه إن إصابة الهدف هى الوسيلة لحسن إطلاق البندقية فكلاهما إذن غرض ووسيلة فى الواقع ونفس الأمر ، ويقول الأستاذ « كلباترك » يحدث كثيراً أن نطلب الغاية لأنها وسيلة لغاية أخرى . ويحدث أيضاً أن نطلب الغاية لنفسها ، لا لأنها وسيلة لشيء آخر ، فقد يكون المال هو الغاية التى لا يمكن أن تكون وسيلة لشيء آخر ، أو يكون إطفاء شهوة ملتهبة كتكديس المال هو الغرض ، فالمال إذن وسيلة أو هو غاية ووسيلة فى وقت واحد ، وهذا رد على قول كلباترك . وفى هذا يقول جون ديوى : « الغاية هى حلقة فى سلسلة الأفعال ترى عن بعد ، والوسيلة هى نفس الحلقة ، ولكنها ترى عن كثب ؛ فالغاية هى آخر عمل يفكر فيه الإنسان فقط ، والوسائل هى الأفعال التى تسبق ذلك الفعل فى الترتيب الزمنى » ويقول أيضاً : « الغاية والوسيلة اسمان لشيء واحد — فهذان الاصطلاحان لا يدلان على تباين فى مسمياتهما ولكن يرميان إلى التباين فى قدرهما أو قيمتهما » ويقول أيضاً : « فى الحق أن الغاية البعيدة ماهى إلا وسيلة فى الزمن الحالى . والفعل فى الزمن الحاضر ليس سوى وسيلة لغاية بعيدة ».

وإذن فالخلق ليس وسيلة إلى خير الجماعة البشرية فقط ، ولكنه غاية فى نفسه . وأيضاً إن خير الجماعة بدوره وسيلة للخلق الحسن . وعن هذا فوزن الأخلاق بميزان الحق يتطلب منا أن نوحد بين الدافع للفعل ، والغاية التى وراءه . لأن كيفية العمل وماهيته وحدة لا تقبل التجزئة .

المشكلة الخلقية

يقصد بالسلوك الخلقى تطبيق مستويات السلوك التى يقبلها مجتمع من المجتمعات ويعتقد أنها عنصر أساسى لحياة الجماعة ، ولكن فى خضم هذا العالم المتغير الذى يتحرك بسرعة ، ويعتريه التغيير بين آن وآخر ، نجد أن الكثير من مستويات السلوك التى كانت مقبولة فى وقت من الأوقات تعرضت لنقد لاذع نظريًا ، ورفضت أن تطبق عمليًا . وهذا هو سر المشكلة الخلقية .

فى المجتمعات البسيطة التى لا تتغير أنماط الحياة فيها من جيل إلى جيل أو من قرن إلى قرن – تغييراً محسوسا يتمكن كل فرد فيها من أن يعرف الخير من الشر فى بساطة ومن غير تعقيد . على أن هذا الموقف يلحقه التغير فى المجتمعات المتمدينة ولنضرب للقارئ مثلا لتوضيح ذلك بعائلات المهاجرين المستوطنة فى « ولاية نيويورك ». فالآباء فى هذه العائلات خضعوا أثناء تربيتهم لقوانين أخلاقية هى أكثر ملاءمة للمجتمعات البسيطة. فهم يعتقدون مثلا أن البنات يجب أن يرجعن إلى منازلهن فى وقت مبكر فى المساء ، كما أنهم يؤمنون أنه من الخطأ أن يختلط البنات بالبنين . على أن مثل هذه المستويات للسلوك قد تكون مناسبة لمجتمع لا يعج بمظاهر المدنية الحديثة ، مجتمع خال من وسائل اللهو خال من وسائل المواصلات السريعة ، مجتمع ينعزل فيه بيت العائلة عن غيره من البيوت ، مجتمع فيه يكسب الرجل قوته وتقوم المرأة برعاية البيت ، مجتمع يقوم فيه زواج الأبناء بعد مفاوضات يقوم بها الآباء ، وكلنا يعلم كيف ينظر أهالى المجتمع الصاخب إلى مثل هذا السلوك بنظرات ملؤها الاحتقار ، والاشمئزاز . فالموقف فى الوقت الحاضر يتطلب مستويات جديدة للسلوك . وأن ما يحدث عادة لا يخرج عما يأتى : يتمسك الآباء عادة بأهداب التقاليد ، وبعد صراع . وأخذ ورد نجد أن الأبناء يتحررون من هذه التقاليد ويتركون الآباء وشأنهم .

ولقد كانت التربية الخلقية قديماً لا تعدو تنشئة الفرد على المبادئ الخلقية

الشائعة أو المعروفة بطريق القدوة والمثل الصالح أو بطريق التلقين . ولكن هذا أصبح غير كاف فى وقتنا الحاضر . ومما لا شك فيه أنه لم تنقطع صلتنا بالماضى مطلقاً فلا زال مجتمعنا متأثراً ببعض المبادئ الخلقية القديمة ، ولا يزال الطفل يتأثر بها خلقيّا بطريق غير مباشر . وكن الجزء الأعظم من تلك المبادئ الخلقية أصبح لا يناسب العصر الحاضر . وسبب ذلك ما لحق المجتمع من تغيير ، ومن استخدام الآلات لخدمته ففى عصر جنون السرعة نجد أن شرب الخمر مثلا يثير مشاكل لم تدخل فى يوم من الأيام فى عقل الناس فى العصور الوسطى . وفى عصر الإنتاج الآلى يجد العامل نفسه وقد توزع ولاؤه بين اتحاد المهنة الذى يأمره بالإضراب عن العمل ، وبين صاحب العمل الذى هو ولى نعمته . فأين مواطن الخير ، وأين مواطن الشر فى مركز الزوجة الجديد ، عندما يضيق منزلها إلى حجرات أربع وعندما يتناول جميع أفراد الأسرة طعامهم فى المطاعم خارج المنزل ؟ وهل يخضع طفل المدرسة الابتدائية اليوم ذلك الخضوع الأعمى الذى كان يدين به الطفل فى القبائل التى تقيم وزناً كبيراً للأب ؟ تلك بعض المشاكل الخلقية التى نقابلها فى مجتمعنا الحديث فى الوقت الحاضر ، وقد امتلأت بها الروايات وهذه المشاكل لا يمكن مطلقاً أن تجد حلاً لها فى مستويات الأخلاق التقليدية .

وعلى الرغم من ذلك فهذه المشاكل لا بد من أن تحل، فلا بد من أن يكون لنا نظام مستنير نحيا فى ظله . ولا بد وأن يكون لنا مستويات فى السلوك يقبلها كل فرد . وهذا أمر ضرورى لحياتنا وإذا أخفقنا فى تحقيق ذلك فمعنى هذا إخفاقنا القاطع فى مدنيتنا الحديثة — وهدفنا الذى نرمى إليه هو أن نعمل لتحقيق مثالية أخلاقية تهدف لا إلى جمود اجتماعى ، بل إلى استنارة اجتماعية . ولا بد وأن تعمل التربية على تنوير الفرد بهذه الاتجاهات الاجتماعية المتغيرة التى يعيش فى خضمها ، ويجب أن تعمل التربية على أن تخلق فى الإنسان اتجاهاً عقليّا اجتماعيّا يمتاز بالمرونة والابتكار ، والتقدم عماده البصيرة النافذة للمشكلات الاجتماعية التى نعيش بين ظهرانيها ، وأن نبتعد كل البعد عن أن نجعله يستسلم

لمجموعة من الآراء التقليدية عن الخير ، والشر . ومن هنا يجدر بنا أن ننتقل بالقارئ إلى دراسة مستويات السلوك .

مستويات السلوك

لو أننا نظرنا إلى سلوك الأشخاص المختلفين لوجدنا هذا السلوك يتغير من شخص لآخر ويختلف مهما كان الموقف واحداً بالنسبة لهؤلاء الأشخاص . وإن اختلاف هذا السلوك وتعدده مما جعل « مكدوجال » يحاول أن يجعل هناك مستويات يختلف السلوك بالنسبة إليها . وقد بدأ فى تقسيمه هذا من المستوى الأولى البدائى إلى أرقى مستويات السلوك ووجد أن هذه المستويات يمكن إجمالها فى أربعة مستويات متتابعة المراحل ، من الضرورى لكل فرد أن يرقى فى سلمها متدرجاً فى الصعود ، فلا بد أن يمر بالمرحلة الدنيا قبل أن يصل إلى العليا ، وبالمستوى الراقى قبل أن ينتقل إلى ما هو أرقى منه وهذه المستويات هى :

١ — المستوى الأول : ويشمل مرحلة السلوك الغريزى الذى يتعدل فقط بتأثير الألم واللذة pain & pleasure اللتين يحصل عليهما الفرد أثناء النشاط الغريزى .

٢ — المستوى الثانى : ويشمل المرحلة التى يتعدل فيها السلوك الغريزى بتأثير الثواب والعقاب اللذين يمنحهما الوسط الاجتماعى .

٣ — المستوى الثالث : ويشمل المرحلة التى يتحكم فيها المدح والذم الاجتماعى فى تعديل السلوك الغريزى .

٤ — المستوى الرابع : هو تلك المرحلة العليا التى ينظم فيها السلوك بواسطة مثل عليا تمكن الإنسان من أن يعمل ما يراه حقيقياً وخلقياً بالعمل فى نظره ، دون اعتبار للمدح أو الذم من الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه .

وسنحاول أن نذكر مثلا يوضح ذلك :

فنحن بصدد طفل صغير (حوالى الخامسة من عمره) شعر بدافع الجوع ، فدفعه هذا الدافع إلى البحث عن الطعام فساقته قدماه إلى المطبخ ، وعن طريق

المصادفة يجد «كرسيًّا» بجوار «النملية» . فيتسلق فيجد نفسه أمام ما لذ وطاب من الطعام ، فيمد يده ويتناول ما شاء ثم يترك المكان دون أن يتكلم وينهمك فى مهام حياة الطفولة : من لعب ، وحركة . . إلخ .

وفى اليوم الثانى يتكرر الموقف ، ويدفعه دافع الجوع إلى البحث عن الطعام ، وتشجعه الارتباطات الشهية التى ارتبطت بطعام الأمس . وفى هذه الحالة يدفع الكرسى أمامه إلى حيث يوجد الطعام ثم يتسلقه ، ويهم بتناول ما يحلو له . وهنا وفى هذه اللحظة تفاجئه أمه ، وتكشف ما كان من أمره . ونظراً لأنها تحافظ على مستويات السلوك ، وتريد تنشئة الطفل تنشئة خلقية صحيحة ، نجدها تبدأ فى عقابه ، وتذيقه طعم الألم فينصرف عن الطعام باكياً ، مهموماً .

وفى اليوم الثالث يتكرر الموقف ، ويصبح الطفل بين دافعين . دافع فطرى هو الجوع ، ودافع تربوى هو الخوف من ألم العقاب . ونظراً لأن الدوافع الفطرية قوية ، وعميقة فى النفس عمقاً عظيماً ، يتقدم الطفل إلى حيث يوجد الطعام غير عابئ مطلقاً بما كان من لون العقاب ، ويهم بتناول بعضه . وتفاجئه أمه للمرة الثانية ، وتصب عليه جام غضبها .

وفى اليوم الرابع قد يتكرر الموقف ، ولكن فى هذه الحالة نجد أن عمق ألم العقاب يتغلب على دافع الجوع ، ويجعل الطفل يعدل سلوكه فيتقدم إلى أمه فى أدب وحياء راجياً إياها أن تنفحه ببعضه : وفى هذه الحالة تقول : إنه قد حدث تغيير فى سلوك هذا الطفل أى أن سلوكه قد تعدل ، وانتقل من مرحلة إلى أخرى إذ انتقل من مرحلة السلوك الغريزى الذى يعدله مبدأ اللذة أو الألم إلى المرحلة الثانية وهى مرحلة السلوك الغريزى التى يعدلها الثواب ، والعقاب . وهكذا يستمر الطفل فى طفولته الثانية مسيراً بهذين المبدأين على التوالى إلى أن يدخل المراهقة ، والشباب وفى هذه الحالة ينتقل إلى المستوى السلوك الخلقى الذى يعدله المدح أو الذم .

ويخضع الشباب للمستوى الثالث ، ويهمه حكم الرأى العام فيه ، فإذا

كان فتى أو فتاة أصبح حساساً لرأى الناس فيه ، يود أن يعدل من سلوكه بحيث يحصل على مدح المجتمع ، وأن يبتعد عن مواطن الردى حتى لا يقع فريسة لنقد المجتمع . والمجتمع الذى يخافه على درجات فقد يخاف من مجتمع الأصدقاء أو من المجتمع المدرسى أو من المجتمع الأكبر .

وإذا ما اشتد عصب الشاب ، ودخل فى مرحلة الرجولة ، وكان ذا مثالية خلقية عظيمة نجده ينتقل من المرحلة السابقة إلى مرحلة المثل الأعلى : فهو لا يعبأ مطلقاً بمدح المجتمع أو ذمه ، ولكن يعمل نتيجة صرخة الضمير أى يسيره ضميره . فلا يقوم بعمل إرضاء للزعماء أو الرؤساء ، ولكنه يعمل الخير من أجل الخير — وكذلك لا يقدر الجمال من أجل النفع ، ولكن يقدر الجمال من أجل الجمال ، ولا يصل إلى هذه المرحلة إلا كل من كان متين الخلق ، ثابتاً على المبدأ كسقراط الذى فضل أن يشرب كأس السم مترعة حتى الثمالة على أن يغير رأيه . وكذلك لم يصل إلى هذه المرحلة إلا الأنبياء ، وبعض الزعماء الذين تعرضوا لجميع أنواع الأخطار ، والأذى ، والاحتقار ، ولكنهم تمسكوا بعقيدتهم بالرغم مما وقع عليهم من آلام .

فالنمو الخلقى إذن يسير فى مراحل أربع هى :

أولا — مرحلة الحذر The Prudential Stage

ثانياً — مرحلة السلطة The Authoritaian Stage

ثالثاً — المرحلة الاجتماعية The Social Stage

رابعاً — المرحلة الشخصية The Personal Stage

مراحل النمو الخلقى

أولا — مرحلة الحذر :

نحن لا نطلب من الحدَث الصغير أن يكون قويم الخلق ، فسلوكه كما سبق أن عرفنا تتحكم فيه دوافعه الغريزية ، كما أن أعماله لا يمكن أن تقاس بمقياس الصواب أو الخطأ فهو ليس بالأخلاقى ولا

بغير الأخلاقى he is neither moral nor immoral بل هو كائن حى تسيره دوافعه . وسرعان ما يتعلم أن بعض الأفعال لها نتائج ضارة ، فالنار تحرق ، والموسى تجرح ، وبذلك يأخذ فى السيطرة على دوافعه الغريزية . وفى اللحظة التى تبدأ فيها هذه السيطرة يمكن أن يقال إن نموه الخلقى قد بدأ — فالطفل بذلك يصل إلى مرحلة بدائية من مراحل السيطرة الخلقية يمكن أن نطلق عليها اسم مرحلة الحذر . فى هذه المرحلة يسيطر الطفل على سلوكه خوفاً من النتائج الطبيعية .

ثانياً — مرحلة السلطة :

ويصل الطفل إلى المرحلة الثانية من مراحل النمو الخلقى عندما يتمكن من التفرقة بين الناس ، وبين الأشياء فى بيئته فبعض أفعاله سيجد أنها تسبب رضاء الناس ، وهذا يصحبه عنصر من عناصر السرور . كما أن بعض الأعمال الأخرى تسبب سخط الناس وهذا يصحبه عنصر من عناصر الألم . وهكذا يتحكم فى أفعاله سلطان البالغين حوله — وهنا يمكن أن تقول : « إن الطفل قد وصل إلى مرحلة السلطة » .

ثالثاً — المرحلة الاجتماعية :

وباتساع دائرة الطفل الاجتماعية ، يصبح شاعراً بنفسه كعضو فى جماعة ، وسرعان ما يكتشف أن أفعاله يجب أن تكون مسايرة لما يراه الرأى العام ، هذا إذا أراد أن يحتفظ بعنصر السرور الذى يشعر به من عضوية الجماعة . وهذه هى المرحلة الاجتماعية ، وهى أرقى مرحلة من مراحل النمو الخلقى يصل إليها بعض الناس فدوافعهم تتحكم فيها العناصر الخارجية كالحكمة ، والسلطة ، قوة الرأى العام . على أن عامل النمو لدى هؤلاء لم يصل إلى تمامه .

رابعاً — المرحلة الذاتية أو المرحلة الشخصية :

وهى أرقى مراحل السلوك الخلقى ، ولا يتمكن المرء من الوصول إليها حتى يصبح قادراً على التحكم فى دوافعه ومعنى هذا أن سلوكه يخضع لمثل أعلى كونه الفرد لنفسه . والفرد الذى يصل إلى هذه المرحلة من مراحل السيطرة الخلقية

(مرحلة السيطرة الشخصية) لا بد وأن تسيره قوة باطنية، تلك القوة التى خلقتها ذاته المثالية ، فأفعاله ستكون متفقة مع أفعال تلك الشخصية التى اتخذها مثلا أعلى له ، وإذا احتاج الأمر نجد أنه لا يعبأ بالرأى العام ، ويهمل عناصر السلطة ويحتقر جميع أنواع النتائج المختلفة[١] :

على أن هذه «المرحلة الرابعة» يجب أن تصبح الهدف الأسمى الذى يتحرك نحو تلاميذ مدارسنا ، والجماعة المدرسية يجب أن تكون خلاصة مثالية أو نموذجاً للعالم الخارجى — An idealized epitome or model of the world .

ولكى نزيد القارئ تفصيلا لتلك الحقائق الخاصة بنشأة السلوك الخلقى لدى الطفل ، وتطوره نسوق له هذا المثل الآتى[٢] :

« أيمن » طفل فى السابعة من عمره قدر له أن يزور مدينةصا خبة لأول مرة فى حياته وأن يؤخذ فى رحلة قصيرة راكباً الترام ،فيعجب أيما إعجاب بما يقوم به السائق وبائع « التذاكر » من الأعمال ويوجه إلى أمه سيلا من الأسئلة عنهما مما يسبب لها ارتباكاً غير قليل وحيرة شديدة ، والآن وقد انتهت الرحلة وشربت العائلة « الشاى » بدأ « أيمن » يمثل المشاهد التى رآها بعد ظهر ذلك اليوم ، وسرعان ما يتخذ من حجرة الاستقبال تراماً ، ومن أمه وعماته ركاباً

---

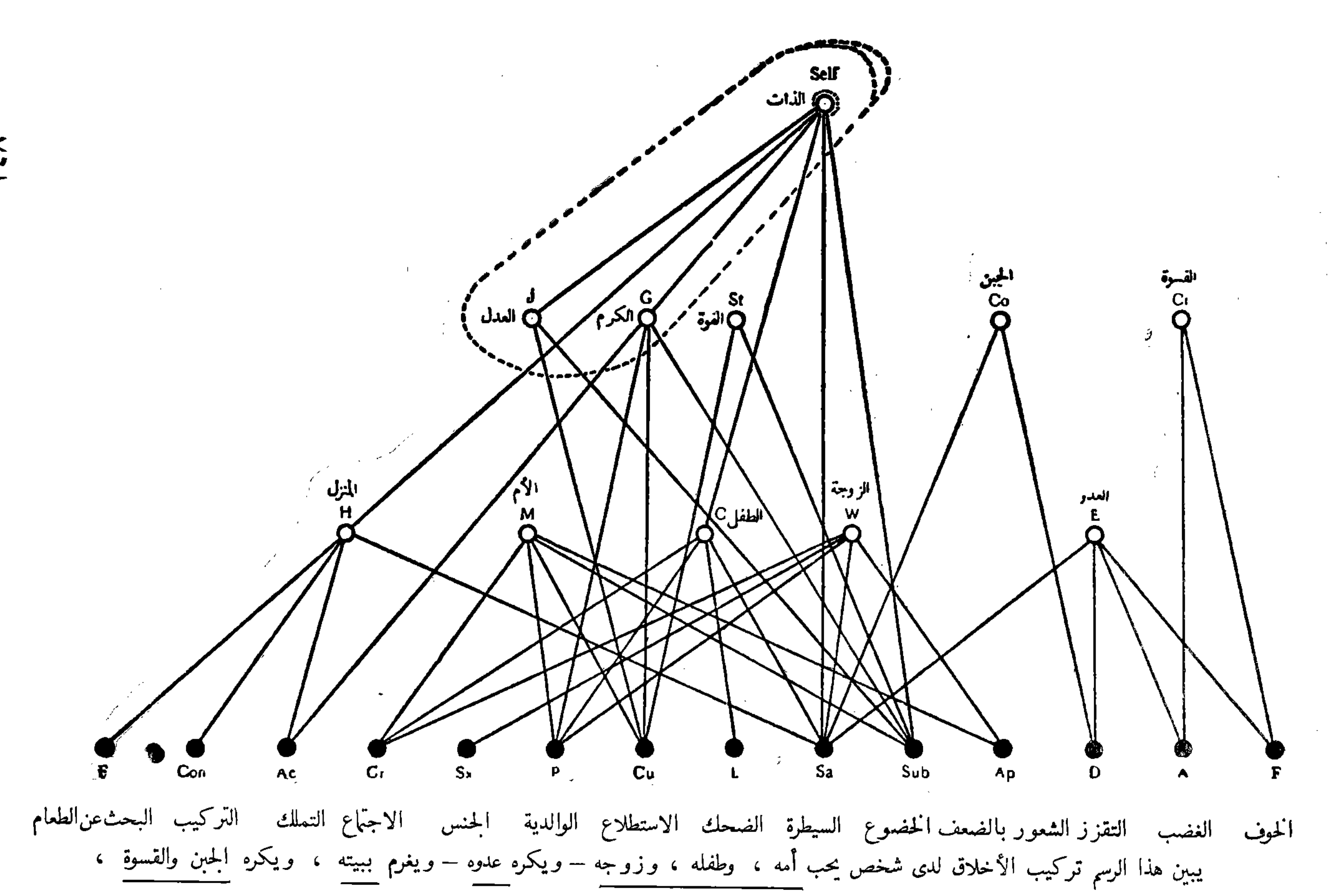
(١) ويمكن أن نبين ذلك برسم تخطيطى يوضح المستويات الأربعة المقابلة للمراحل الأربع الأساسية لتطور السلوك وهى :

أولا : مستوى السلوك الغريزى وعماده الغرائز الآتية : البحث عن الطعام — التركيب — التملك — الاجتماع —الجنس—الوالدية — الاستطلاع— الضحك — السيطرة — الخضوع — الشعور بالضعف — التقزز — الغضب — الخوف .

ثانياً : مستوى العواطف الحسية — كعواطف الحب (للمنزل — للأم — للطفل — للزوجة) وعاطفة الكراهية نحو العدو .

ثالثاً : مستوى العواطف المعنوية : كحب العدل . والكرم. وتقدير القوة، كراهية الجبن ، والقسوة .
رابعاً : المستوى المثالى وهو مستوى عاطفة احترام الذات . (انظر الرسم)

(٢) آثرنا أن نأخذ بآراء « سير برسى نن » فى هذا الموضوع لأهميتها ووضوحها عن كتاب « التربية » مادتها ، ومبادئها الأولية ترجمة صالح عبد العزيز.



يبين هذا الرسم تركيب الأخلاق لدى شخص يحب أمه ، وطفله ، وزوجه — ويكره عدوه — ويغرم ببيته ، ويكره الجبن والقسوة ، ويعجب بالقوة ، والعدالة والكرم ويتصف باحترام الذات .

ومن الرسم يتبين أن العدالة ، والكرم قد دخلا ضمن عاطفته الذاتية وامتدت عاطفة اعتبار الذات فشملت بيته ، وطفله .

نقلا عن ماكدوجال — علم النفس الاجتماعى صفحة ٤٤٠

له ، أما هو فقد كان يقوم حيناً بدور بائع التذاكر واضطر إلى القيام بمهام السائق أحياناً نظراً لعدم وجود زميل له يساعده فى مهام عمله ، وقد جهز نفسه بحقيبة تشبه حافظة نقود الكمسارى كما استعان بجرس المائدة ليحل محل الجرس الكهربى ، ثم بدأ يجمع النقود ، ويبرز التذاكر المسننة بعناية ، ويوقف الترام مرة ثم يسيره أخرى ، وتارة يسرع فى القيادة وطوراً آخر يندفع نحو « فراملە » ليوقف بها القاطرة أو يستخدم آلة التنبيه ليحذر بها المارة الذين يعترضون طريق الترام ، وفى وسط هذه الحماسة الشديدة تهبط عليه الخادم لتأخذه قسراً إلى الحمام أو للنوم وسط موجة عظيمة من الاحتجاج والمعارضة .

وقد يظل الطفل على هذه الحال يومين أو ثلاثة ، ثم سرعان ما يتصور عظمة الفرسان أثناء سيرهم فى الاستعراضات العسكرية بحرابهم ودروعهم البراقة ، وقد يمر بمخيلته صورة اللبان وهو يقوم بدورته اليومية بمعداته ومنتجاته ، وعلى هذه الحال يصبح عامل الترام فارساً أو لباناً أو . . . إلخ .

دعنا الآن نستعرض حقائق هذه القصة فى ضوء معرفتنا : إن أول ما نلاحظه فى مثل هذه القصة هو أنها تبدأ بدافع غريزة معينة هى غريزة حب الاستطلاع ولكن هذه الأدوار التى قام بها « أيمن » — دور عامل الترام ، والفارس ، وغيرهما — لم تمر أمام عينيه كأحداث جديدة تافهة تجذب انتباهه ثم تنقشع ، ولكنها ذات تأثير فعال ، وفى الوقت نفسه لم تكن شاملة وعسيرة النفوذ بحيث تسلمه إلى العجز أو تثير فيه الخوف أو تشعره بالاستكانة ، ولكن فيها من القوة ما يثير لديه الرغبة فى تعديل نفسه وتكييفها والتى تقوم بعمل أو تستجيب لشىء لا يمكن إغفاله ، واللعب الذى يعقب ذلك ما هو إلا تنبيه لهذا المثير . تلك هى الناحية الإيجابية للسلوك التى تتبع وتكمل الناحية السلبية السابقة والتى يقويها عنصر الشعور بالسيطرة الذى قد يصل فى وقت من الأوقات إلى مستوى الغرور أو الاعتداد بالنفس الزائد عن الحد .

يحسن بنا بعد ذلك أن نلاحظ أنه فى الوقت الذى يتجه فيه « أيمن » للتعبير عن ذاته فى شكل سائق الترام مثلا فإن جميع النزعات الفردية والميول

الوجدانية التى تنتابه تأخذ اتجاهاتها من ذلك المظهر للتعبير عن الذات ، كل على حسب أهميته واتصاله بالموضوع ، فغريزة حب الجمع يتجلى فى بيع التذاكر ، وغريزة الحل والتركيب تعرب عن نفسها أثناء فحص التذاكر ولا يثور « أيمن » غاضباً إلا إذا تدخل أحد فى عمله ، ولكن يلحقه الغم والحزن إذا فشلت تجربته أو ضاعت منه الفرصة هذا فضلا عن أن الرغبة تحفزه دائماً للعمل كما أن الأمل يحدوه إلى تكراره وتجديده .

وقد نطلق على هذا النوع من اللعب اسم بناء الشخصية التجريبي (الذاتية) وذلك لأنها لا تختلف عن العملية الحقيقية فى بناء الذاتية إلا من حيث عدم الثبات النسبي فى نتائجها ، وفى مرحلة اللعب الإيهامى تصبح غريزة لدى الطفل كالإبرة المغناطيسية الحائرة فتارة تتجه اتجاهات خاصة ، وتارة أخرى تنتحى ناحية مخالفة متأثرة بغريزتى السيطرة والخضوع حاملة معها الميول الوجدانية الأخرى التى تتجه نحو تحقيق الأهداف التى ترمى إليها تلك الغرائز : إن « أيمن » فى سن السابعة قد كان حراً يولع بكل شيء ولعاً مؤقتاً غير مستمر وما أن يصل إلى سن الثانية عشر حتى يبدأ اهتمامه يتركز فى شيء واحد ويتهيأ للدخول فى حياة عملية محددة تبشر بأنه سيكون مهندساً كهربائياً مثلا ، وهو فى هذه السن لا يهتم مطلقاً بعمل « كمسارى الترام » أو بائع اللبن ويقنع بأن يترك للآخرين فرصة بناء مجدهم سواء أكان ذلك فى الجيش أم فى غيره دون أى تدخل منه فى شئونهم ، أما هو فقد اتجهت غريزة السيطرة عنده وجهة الهندسة الكهربائية ولا يمكن تحويله عن هذا الاتجاه إلا فى أوقات العطلة ، وأما فيما عدا هذا فإنه لا يوجد هناك من حيث المبدأ فرق مطلقاً بين شخصية « أيمن » هذا وهو ابن العشرين وبين الشخصيات المتعددة التى يتقمصها وهو فى سن السابعة ، فمميزاته الرئيسية لا تزال موجودة ، فحياته الغريزية والوجدانية ما زالت سائرة فى طريقها ذلك الطريق الذى رسمته نزعة « إثبات الذات » فالدوافع الدفينة فى غريزة حب السيطرة والحل والتركيب كلها تخدم ميل « أيمن » الغلاب وتنظم فى اتجاه علمى ومهارة فنية ، وتتعاون

معها تلك الوجدنات التى تتصل بالذات كالغضب والانفعالات الأولية والثانوية لتساعده فى توجيه نموه الرئيسى ، وقد لا يمضى وقت طويل حتى تتمكن العين المجربة من أن ترى أن هيئة الطفل ولباسه قد كشفتا عن شخصية مهندس كهربائى وقد يكون من الصعب عليه أن يخفى مهنته إذا ما تحادث مع شخص غريب عنه ولو فترة قصيرة من الوقت .

ولنرجع بالقارئ مرة أخرى إلى « أيمن » ونحاول أن نتتبع تطور السلوك الخلقى لديه .

ليس فى مقدورنا أن نعرف – بطريق مباشر – شيئاً ما مؤكداً عن حياة الطفل الداخلية غير أنه فى وسعنا أن نلاحظ سلوكه ونفهمه ونترجمه فى ضوء معرفتنا لسلوك الحيوان ، وليس هناك أدنى شك فى أن بذور مقومات الذاتية (المركبات البدائية للذاتية) قد بذرت فى الشهور الأولى من حياة الطفل وهذه البذور لا تخرج عن أن تكون عاطفة بسيطة أو مجموعة من العواطف المبسطة التى ترتبط بشهوات الجسم البدائية وما يرتبط بوظائف الفسيولوجية من لذة أو ألم ، ويذهب علماء التحليل النفسانى إلى أن تاريخ هذه العواطف فى باكورته له أهمية كبرى فى تاريخ حياة الطفل فى المستقبل إذ أنه ينبئ بما سيكون عليه الطفل طيعاً أم عنيداً ، ظاهريّاً ينزع إلى العالم الخارجى ، أم باطنيًّا ينطوى على نفسه ويعيش وسط أفكاره ووجداناته على أنه قبل ظهور « فرويد » بمدة طويلة قد اهتدى جماعة من العلماء إلى أن العواطف المرتبطة باللذات الجسمية لها أهمية كبرى فى تكوين الخلق سواء أتطورت هذه العواطف نحو الانغماس فى اللذات كالذى يشاهد عند شهوانى المزاج أو نحو تقشف الزهاد والقديسين .

ونحن إذا استعرنا لغة فرويد قلنا : إن حياة الطفل العقلية الأولى محورها حب الذات ولا يوجد فى هذا العالم سوى قصة واحدة هى قصة إشباع رغباته الجسمية وتذكر آلامه . ولكن من بين تلك الوحدة المبهمة يظهر العالم تدريجيًّا فيبرز الأب والأم ، وبظهورهما يتجلى مظهر الحب والكراهية وهما أقدم القوى الإنسانية فيبدآن دورهما من جديد مع هذه النفس الساذجة ، وبالاختصار

يتجلى لنا موقف خاص بحيث لو صدقنا فرويد فيما قاله إزاء الطفل لوجدنا أنه فى هذه المرحلة يمتاز عن الراشد فى أدوار حياته بحيث يجدر بنا أن نطلق على هذه العلاقة اسم « الثالوث الدائم » "The Eternal Triangle" وهنا لابد أن يخوض غمار موقعة حاسمة من معارك الحياة الخلقية لا تنتهى بظهور « الأنا » أو « الذات » Ego بحدودها الظاهرة بوضع خاص فى الشعور ولكن يتبعها ما يتقمص من شخصيات كأحد والديه أو كليهما كشخصية مثالية لذاته والشخصية المثالية لهما هى ما يمكن أن يكونا عليه وما يجب أن يكونا عليه ومقارنتهما بما هما عليه فعلا ، وإذا استعرنا لغة «شاند » ، « وماكدوجل » قلنا : إن الطفل يبدأ فى تكوين عاطفة نحو أبيه وأخرى نحو أمه وثالثة تعرف بعاطفة احترام الذات ، وعن طريق هذه العاطفة الأخيرة تتكون « الإرادة » و«الضمير » ومهما نقلل من قيمة نظرية فرويد الخاصة « بالمركب الأبوى » . فلا يمكننا أن ننكر أن « أيمن » سيحصل من علاقته مع أبويه وبدرجة أقل مع إخوته على « آثار مركبة » وهذه الآثار هى هى التى ستؤثر تأثيراً حسناً أو سيئاً فى سلوكه وسعادته فى المستقبل ، على أنه قد يكون من المبالغة أن نقول : إن « أيمن» حينما يتزوج سيكون « لا شعورياً » باحثاً عن أم ثانية ، وتكون أقرب إلى الصواب إذا قلنا إن سلوكه إيجابياً كان أو سلبياً إزاء زوجته سيتأثر إلى حد كبير بمميزات حياته الأولى لأنه وفقاً لآراء « شاند » واتفاقاً مع ما سبق أن أدلينا به من أن لكل عاطفة من العواطف القوية صفات خاصة ، وهذه الصفات ترمى إلى أن تعبر عن نفسها فى العواطف التى تشابهها . وبالمثل تلك الصفات التى نمت مع عواطف « أيمن » نحو الكلب أو القط مثلاً لابد من أن تؤثر تأثيراً عظيما على سلوكه فى المستقبل نحو بنى جنسه فسيقف إزاءهم نفس الموقف — موقف السيطرة — وإذا لم يتمكن من ذلك فإنها ستعبر عن نفسها رمزياً أو تظهر منها علامات تدل على أنها ما زالت تعمل فى غياهب اللاشعور وبالمثل سيكشف « أيمن » إبان تطور عواطفه نحو المواد المدرسية عن المثل الأعلى للصبر والإتقان اللذين سيعزى لهما العامل الأكبر لنجاحه فى المستقبل كمهندس كهربى .

هذا إذا كان والدا « أيمن » من العقلاء ، ولكن حيث يفتقر الآباء للروية وللقدرة على استخدام الحكمة فسنجد أن مواطن الضعف والعيوب التى تشوب العلاقات العائلية المبكرة لا بد أن تؤدى إلى ظهور نواح من الضعف ومن التشويه فى أخلاق الطفل تلازمه طيلة حياته . فعملية النمو فى الواقع ليست عملية بسيطة أو مأمونة الجانب ، ولذلك كان من ألزم الواجبات على الآباء وعلى المدرسين الذين يتعهدون أمر الطفل أن يدرسوا مشاكل النمو . وأن يقدروا خطورتها واضعين نصب أعينهم أن أول واجب علينا نحو الأطفال الذين نحبهم هو أن نساعدهم وأن تأخذ بيدهم حتى يتمكنوا من الوقوف على أقدامهم وأن أكبر خطأ يمكن أن نرتكبه هو أن نتجاهل شخصياتهم وأن نجعلهم ، مجرد صورة لأنفسنا .

ولنفترض أن « أيمن » قد وصل إلى سن السابعة ولعله قد أتم جزءاً كبيراً من دراسته وقد يكون هذا الجزء أهم جزء وأنفس مرحلة فى كل تعليمه كماً وكيفاً وذلك لأنه لا يمكنه أن يتعلم مثل هذا القدر من المعرفة فى سبع سنوات تالية من حياته ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى لأنه قد اكتسب الضروريات التى يحتاج إليها كل متمدين ، وربما يكون قد تعلم أيضاً القراءة والكتابة ، على أن الجدير بالذكر هو أن نموه العقلى لم يسر على وتيرة واحدة ، وذلك لأن النمو العقلى الظاهرى مثله كمثل النمو الجسمى لا يتقدم بشكل مطرد وفى خط مستقيم ولكن فى شكل موجات ، « فأيمن » يتخطى مسرعاً « الموجة » الأولى ثم هو الآن فى حالة هدوء واستقرار ، ونحن نكرر القول بأن هذا صحيح ولكنه لا ينطوى إلا على الأشياء الظاهرة لنا ، ففى خلال السنتين الأخيرتين حدث مدار عظيم من التثبيت وهذا الهدوء الداخلى له من الأهمية ما للتقدم الظاهرى ، وبعد فترة ثانية من التقدم السريع يمكن أن ننتظر فترة ركود أخرى حوالى سن الثانية عشرة ، وأخيراً تحمله موجة ثالثة عظيمة تعبر به دور الشباب أى فى أواسط العشرين ، وفى هذه السن كما يقول جيمس : سيقع أغلبنا فريسة للهدوء وللتحفظ ، ولا يعقب هذه السن أى ثورات انقلابية ولكن يعقبها فترات تثبيت وتقدم بطىء منقطع فى اتجاهات قد استقرت من قبل .

على أن كل مرحلة من هذه المراحل الجديدة يتقدمها ظهور دوافع غرزية جديدة أو على الأقل تغييرات تتميز باختلاف مداها وأهميتها النسبية للأنواع الموجودة فعلا ، ففى خلال السبع سنوات الأولى نرى أن المنزل قد أمد « أيمن » بكل ما يحتاج إليه فقنع بالمضى فى طريقه باحثاً عن لذاته ومستغلاً من يكبره فى السن بغير تورع حتى يصل إلى تلك الأهداف ، وقبل نهاية تلك المرحلة بسنة أو بسنتين يلتحق بإحدى مدارس رياض الأطفال ويتمتع بحياته فيها على الوجه الأكمل فيجد فى المدرسة مكملا عظيماً للمنزل من حيث كونها مبعثاً للسرور وللبهجة دون أى تدخل من الكبار ، أما فى سن الثامنة فيبدأ فى الاستجابة لميول أوسع وأشمل ، ويشعر بالحاجة الشديدة لزمالة أطفال آخرين يقومون معه بالتمثيل على مسرح الحياة ويبدأ المنزل يفقد أهميته الأولى ويتقلص إلى قاعدة للترفيه حيث يستريح الشخص ويعد نفسه لما تحفل به حياته من مخاطرات مع أصدقاء مرحين فى العالم الخارجى ، ويندمج « أيمن » فى نادى الذئاب ويلتحق بالفصول الأولى للمدرسة المجاورة ، وهنا فى هذه المدرسة — ونظراً لأنه نشأ نشأة صحية — سرعان ما تتكون لديه ميول عقلية وعملية ، وفجأة وعن طريق اللعب يكتشف فى أعماق نفسه ميلا عظيماً للقراءة . وبهذه الطريقة وبأسئلته الجريئة لمن يكبره فى السن تنتظم معلوماته وتزداد ، وحينما يصل إلى الثانية عشرة من عمره يتضح أنه قد عرف الشىء الكثير عن الطائرات ، ذلك الموضوع الذى جذب نشاطه وتخصصه .

والفرق الواضح بين مرحلة الطفولة الأولى ، وبين المرحلة الثانية التى وصل إليها « أيمن » الآن — وفقاً لرأى فرويد — هو أن المرحلة الأولى يسيطر عليها مبدأ اللذة ، والألم بينما المرحلة الثانية يحكمها « مبدأ الواقع » وقد يكون من الخطأ الفاحش أن تنظر إلى المبدأين (مبدأ اللذة والألم ومبدأ الواقع) على أنهما يعبران عن نوعين من الدوافع يختلفان اختلافاً تامّاً ، أضف إلى ذلك أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يسير تدريجيا وفقاً لتدخل عنصر الذكاء كما ينادى بذلك مبدأ ماكدوجال العام ، الخاص بتهذيب الدوافع الغريزية ، ولا بد

أن نقيم فى الوقت نفسه وزناً لما قاله « فرويد » عن صراع حقيقى ، فالطفل فى سن الثانية عشرة طفل واقعى تعلم كيف يكيف نفسه مع هذا العالم الذى يعيش فيه كما تتطلبه طبيعة هذا العالم ولكنه معرض لفترات ركود تفقد فيها « الآثار المركبة » التى يقوم عليها سلوكه الطبيعى ، تناسقها وتبحث دوافعه – كما كانت تبحث أيام الطفولة – عن طرق مختصرة لتحقيق مآربها وينتهى الأمر بالنوبات الفجائية للاضطراب الفجائى والأثرة وغيرهما من المظاهر الشيطانية التى يرتطم فيها بعض البنين أو البنات .

على أن هذا الاختلاف العام يصحبه اختلاف من نوع آخر يتبلور فى ظهور الغريزة الاجتماعية التى هى أصل كل سلوك اجتماعى وهذه الغريزة كغيرها من الغرائز الأخرى تنمو من مستوى بسيط ومن دافع غير منظم حتى تصل إلى ذلك المستوى من السلوك الفكرى الراقى ، فطفل السنة العاشرة يميل إلى الاجتماع ولكن لا يمكن أن نعتبره اجتماعياً إذ لا يزال يتوهم أن العالم قوقعته وأنه يحتاج إلى معونة الآخرين لفتح مغاليق تلك القوقعة وعلى ذلك تراه يصبح عضواً فى جماعة الصيادين أو رئيساً لتلك الجماعة على أن الطفل لا يصل إلى هذا المستوى المنظم من السلوك الاجتماعى الحقيقى إلا حينما يجىء دور البلوغ .

ونمو هذه الغريزة – الاجتماعية – يوضح بجلاء نظرية ما كدوجل العامة فمن الخطأ أن نظن أن هذه الغريزة ميل فطرى نحو سلوك اجتماعى بالمعنى المستحب الذى نفهمه من كلمة اجتماعى Social فهى تتكون أولا وقبل كل شىء من دوافع ليس لها لون أخلاقى تدفع الطفل بكل بساطة لأن يجعل حياته فى اتصال مستمر مع غيره على أن مجرى هذه العلاقات يحددها تاريخ الغريزة المتتابع أكثر مما تحددها صفاتها الأصلية ، من أجل ذلك نجد أن هذه الغريزة قوية عند بعض الناس لدرجة أنهم قد يصيبهم البؤس وقد يشعرون بالحزن الشديد إذا ما تركوا وحدهم . ولكن من الواضح جداً أنه إذا عاش طفل مع غيره فيجب أن تقوم علاقته بهم على أساس من العدل ويجب أن يتصف بما يتصفون به ، وعلى ذلك فأول مجموعة أخلاقية يضيفها الطفل إلى القوانين

الأخلاقية المبسطة فى العائلة هى قوانين العصابة التى ينتمى إليها ، أما قانون النادى فسيظل أقوى مؤثر فى توجيه سلوك الأغلبية فى مستقبل حياتهم ، وإذا وصلنا إلى مرحلة البلوغ نجد أن الشاب الذى كان فيما سبق يقبل بلا تفكير طرق ومستويات الجماعة التى يعيش فيها يصبح ، وقد تشبع (بالضمير الاجتماعى) الذى يمتاز بصفته الخلقية أو الدينية الحقة فيمتلئ الشاب بالحماس والمثل العليا الاجتماعية ، ويحب التضحية من أجل الآخرين ، وقد يتعمد أن يزج بنفسه فى سبيل رفع مستواهم إلى غير ذلك من الأمور التى يتعذر عليه أن يقوم بها نظراً لأن مثلها العليا لا تنسجم قطعيّاً مع ما ارتضاه لنفسه من المثل ونجد أنه يتخلص من واجباته نحو المجتمع ، وينقل إخلاصه ، ووفاءه إلى جماعة مختارة ويجعل الشرف كل شىء ويرى أنه إما أن يحيا به أو يموت فى سبيله .

والحياة الاجتماعية التى تخلقها الغريزة الاجتماعية ، وتساعد على بقائها هى المدرسة الأولى للأخلاق حيث يتكون الرجال ، ويمكن أن نقول بوجه عام : إن المبادئ الأخلاقية التى يتعلمها الفرد هناك هى تلك الصفات التى من شأنها أن تحفظ للجماعة كيانها ، وتزيد فى رفاهية الحياة المشتركة .

ولنرجع الآن إلى « أيمن » وهو فى مرحلة البلوغ ، تلك المرحلة الخطيرة من حياته (مرحلة الشباب) مرحلة الميلاد الجديد للجسم ، والعقل فلقد اعترته بشائر التغييرات فى السنة أو السنتين الأخيرتين من زيادة فجائية فى الطول كما أنه قد فقد استدارة الوجه ، ودلائل الصغر التى كان ينعم بها فى طفولته ، وقد تضخم صوته الذى طالما خدمه أجل الخدمات فى الأغانى المدرسية ، كما فتر حماسه للدراسة ، وبدأ يهجر هواياته السابقة ، واعترته موجات مزاحية شديدة وبالإجمال يظهر كأنه قد فقد اتزانه . ولكن على الرغم من أن « أيمن » الذى سبق أن عرفناه فى سن أصغر من ذلك نراه الآن يسارع فى بناء شخصية جديدة فيهتم بمظهره اهتماماً غير عادى ، ويدقق فى اختيار ملابسه ، ويعارض أى نقد يوجه إلى سلوكه ، ويشعر شعوراً غريباً نحو الجنس الآخر .

هذا من ناحية ، وأما من ناحية العمل المدرسى فنجد أنه قد جمع شتات

نفسه ونجح فى امتحان شهادة الدراسة الثانوية ، وها هو ذا الآن قد بدأ يقبل بشغف عظيم على منهاج أكثر تقدماً فى العلوم وفى الرياضة ويعلم تمام العلم أنه بإقباله هذا إنما يضع أساس مستقبله ومهنته وهو يعلم أيضاً أنه إن لم يتحمس بنفس الدرجة لشرف مدرسته ويشترك فى الألعاب الرياضية ويقم بواجب الوفاء على الوجه الأكمل فإن أخلاقه تنحل ويصبح عبئاً ثقيلا على المدرسة ويشار إليه من جميع إخوانه بأنه مجرد صمام ، هذا إلى أن عقله لم يصبح بالسهولة التى كان عليها من قبل ولكنه قد لحقه تغيير عظيم فقد وصل إلى اللانهائية فى الطبيعة وفى العلوم العقلية ، ولقد حل محل خيال الطفولة الذى تلاعب بالعالم قديماً خيال آخر إذ بدأ يبحث عن معان أعمق وأثبت ، فهو يقرأ الآن مؤلفات طه حسين والعقاد بحماس شديد ويشعر شعوراً غامضاً بشبه اتصال بينهما ويستطيع أن يتحدث عنهما أمام أصدقائه ورفاقه ولكنه لا يصرح بشىء عن مكنونات نفسه ، وقد يذهب إلى المسجد فى غير أوقات الصلاة بينما قد يخفى فى حجرته نسخاً من كتب الزنادقة والإلحاد .

نستدل من هذا على أن هناك عواطف جديدة آخذة فى التكوين فى نفسية « أيمن » أما العواطف القديمة فقد تغير موضوعها وأصبح أكثر اتساعاً وأعمق أثراً ، على أن كثيراً من صفات عواطف الطفولة ستعلن عن نفسها فى هذه العواطف الجديدة ، ولا ننسى أن نذكر أن عامل الكبت وعامل الإعلاء قد لعبا دوراً كبيراً جداً فى طور الانتقال وأن جزءاً عظيماً من صفات « أيمن » وهو طفل قد بدأ يتحول ويتخذ أشكالا جديدة جداً بأن تميزت أخلاقه واكتسب لوناً جديداً .

ومن بين تلك العواطف الجديدة التى أخذت تتكون لديه يهمنا أن نعرف شيئاً عن سيدة العواطف عنده ، تلك التى أطلق عليها ماكدوجل اسم « عاطفة اعتبار الذات » . ومما لا شك فيه أن عواطفنا تتخذ فى بداية حياتنا « صبغة موضوعية » وشأننا فى ذلك شأن بقية الحيوانات ، فالطفل الشره الذى يرمى إلى أن يستحوذ على أكبر نصيب من الحلوى مثله كمثل كلب شره يطمع فى أن

يستحوذ على أكبر قطعة من العظم ، كما أن البنت الصغيرة تتباهى بلبسها الجديد في شيء من السذاجة والشعور بالسيطرة كما يتباهى الطاووس تماماً بعرض ذيله ، وقد يظل الطفل محتفظاً بشيء كثير من هذه الناحية الموضوعية فى عواطفه حتى سن النضوج ، فقد ينشغل الفرد منا فى شيء من الأشياء وقد يجذب هذا الشيء انتباهه لدرجة أنه قد ينسى ماعداه ، ويمتاز الإنسان عن غيره من الحيوانات بأنه منذ فجر حياته يبدأ يدرك ماحوله من الأشياء ثم يفكر فى نفسه فيما بعد كممثل لتلك المسرحية ، على أن مرحلة الشعور بالذات تبدأ فى الظهور عند الطفل عندما يتمكن من التفرقة بين نفسه وبين العالم الخارجى تفرقة تامة نتيجة لما يشعر به من لذة أو ألم مرتبطين بجسمه ، وقد يتسع مدى هذا الشعور بالذات فى هذه المرحلة حتى يشمل ملابس الطفل ولعبه وعائلته وأصدقاءه ، وفيما بعد يتسع أكثر من ذلك فيشمل البيت الذى يسكنه والكلب الذى يمتلكه والمشروع الذى بناه وهكذا . وذلك لأن علاقاته بهذه الأشياء لا تستثير فقط عواطفه نحوها ولكنها تحرك فى نفسه عاطفة كبرى ، أو سيدة العواطف ألا وهى عاطفة « احترام الذات » التى تعتبر تلك الأشياء مرتبطة تمام الارتباط بوجدانه وبنزوعه ، وبعبارة أبسط تصبح هذه الأشياء رأس ماله الذى به يواجه العالم بطريقة شعورية ، وبقدر ما يصيب هذا « الرصيد » من ارتفاع أو تدهور بقدر ما يصيب الشخص من فرح أو سرور أو خوف أو غيره من الانفعالات التى تدخل فى تركيب العاطفة ، والطفل فى أثناء ذلك يتعلم عن طريق اختلاطه بالآخرين فيركز انتباهه فى نفسه وفى طبيعة أعماله ، وعن طريق المدح والذم ، والثواب والعقاب الذى يصيبه من أبويه ومن مدرسيه ، وعن طريق النقد الصريح اللاذع من إخوانه وخوفاً من الرأى العام « رأى جماعة النادى » الذى له قوة عظيمة فى دور النضوج نجد أن « أيمن » يرحب بتلك الانفعالات والرغبات التى ستصبح فيما بعد أهم وأقوى مقومات عاطفة اعتبار بالذات .

وبذلك يصل المراهق الذى ينشأ نشأة صحية من الناحية العقلية إلى فكرة حقيقية عن ذاته باعتباره شيئاً مثالياً ، ويكون رأياً صحيحاً عن نفسه وعما يجب

أن يكون عليه ، وقد يكون رأى الإنسان عن ذاته مجرد رأى بحيث يلتزم الحدود العامة للشكل الحسن ، وقد تكون التعاليم والملاحظة والقراءة هى الملهمة لذاتيته ، وإذا ما كانت فكرة الشاب عن نفسه صحيحة كاملة لعبت عاطفة اعتبار الذات دوراً هاما فى أطوار حياة الفرد ولا سيما فى الأزمات ، ففى هذه الحالة تصبح هذه العاطفة هى المسيطرة الفعالة على حياته .

وعلى هذا يمكن أن نرى أن وظيفة عاطفة اعتبار الذات هى السيطرة التامة على العواطف الموضوعية التى تكون الأسس العامة للذات ، فلو فرضنا أن أحد المولعين بجمع المال قد أتيحت له فرصة الحصول على المال بوسائل مأمونة ، ولكنها مدعاة للتساؤل وللاهتمام ، فصفة الأمانة التى يتصف بها قد تمنعه من الانغماس فى تلك الطريقة بل تجعله لا يحيد عن الصراط المستقيم ، ولكن إذا لم تكن صفة الأمانة قوية عنده فهناك فى ينابيع عاطفة اعتبار الذات من القوة ما يكفى لكبت أو ضبط تلك الدوافع التى تنتمى لعاطفة حب الكسب غير الشريف ، وهنا وفى هذه الحالة يستبطن الرجل الموضوع ويفكر فى نفسه كشخص يندمج فى مشاريع قذرة غير مشروعة ، وهنا يصطبغ تأمله النفسى بالخزى والعار لرجعته إلى الخطيئة فى الماضى ولما ينتظره من خجل وتبكيت فى المستقبل ، على أن تفكيره فى نفسه كمنفذ للعمل سرعان ما تثيره عاطفة اعتبار الذات .

يرينا المثل السابق إلى أى حد يتوقف « الضمير » والإرادة الأخلاقية على عاطفة اعتبار الذات كما أنه يرينا أيضاً الدور الرئيسى الذى تلعبه الغريزة الاجتماعية فى تكوين الضمير ، على أن هذه العاطفة لها وظيفة أخرى كبيرة الأهمية ، ويتجلى ذلك فى لغة الأستاذ « وليم جيمس » الذى قال : « إنى لأشعر بالخجل يدب فى نفسى – وقد عرفت بأنى باحث نفسانى – إذا عرفت أن شخصاً آخر يفوقنى أو يبزنى فى هذا العلم ، ولكنى قانع وراض عن نفسى إذا غرقت فى جهلى باللغة اليونا نية وذلك لأن عاطفة اعتبار الذات عندى قد تمركزت حول نفسى " كسيكولوجى " واتخذت هذا الهدف مثلاً أعلى لها » .

وبالإجمال فعاطفة اعتبار الذات مثلها كمثل « عجلة البوصلة » تحدد مجرى غريزة السيطرة فى الاتجاه الرئيسى الذى اتخذته للتعبير عن نفسها .

ويجب ألا ننظر إلى وظيفة هذه العاطفة نظرة بسيطة إذ أن أسس الذاتية – كما رأينا من قبل – معقدة كل التعقيد وقابلة للتطور فى اتجاهات متعددة وقد لا يمكن الاستغناء عن بعضها كما قد يكون بعضها فى النهاية غير ثابت ، فقد يكون الشخص موهوباً بطبعه وفى هذه الحالة يقترب من المثل الأعلى اليونانى حيث تتحد وتتزن نواحيه المختلفة : حبه لجسمه ، ولعائلته ولأصدقائه ولثروته ولنواحيه المادية والروحية (حيث تتحد هذه النواحى المتعددة وتكون وحدة متزنة) ولكن لا يمكن أن نتجاهل مطلقاً أنه حتى « أقوى الشخصيات أخلاقاً » لا بد من أن يقدم من جانبه تضحيات لما عسى أن يتعرض له من احتمالات متعددة ، أما ذو الخلق الضعيف فنجد أنه يتأرجح ويتذبذب وقلما يصل فى حياته إلى أن يكون ذاتية متزنة مهما كان نوعها أما الشخص العادى فنجد أنه بطبيعته يرمى إلى التوفيق بين الذاتيات المختلفة فهو يجرب ذاتيات متنوعة يقوم بينها (على لغة جيمس) صراع دائم وتنافس ، «فأيمن » مثلا فى سن الأربعين سوف لا يقتصر على أن يكون مهندساً كهربائيا ، إذ يمكن أن نتصوره وقد أصبح رب أسرة كغيره يهتم بزوجته ويعمل لمصلحة أولاده ومستقبلهم وقد يكون عوناً كبيراً لرجال الدين ، ينصرهم ، كما يهتم بسمعته باعتباره فرداً له آراء خاصة وأعمال جيدة ، وقد يكون لاعب « كرة » ماهراً يعمل على أن يقلل من عيوبه ويكون سعيد الحظ جداً لو تمكن من تنظيم هذه الذاتيات المتعددة دون أى صراع أو تشتيت .

وهناك حالات لا تتمكن فيها عاطفة اعتبار الذات من أن تؤدى وظيفتها خير أداء فلاتستطيع مثلا أن تسيطر على عملية النمو أو على تنظيم العواطف الأولية ، وفى مثل هذه الحالات يمكن أن نقول : إن هناك انقساماً فى الذاتية ، وفى بعض الحالات المرضية تشرد بعض العواطف عن الطريق القويم وتسبب انقساماً تامّاً فى عاطفة اعتبار الذات ، وبذلك تتعدد ذاتيات الفرد ، وأحسن

مثل « للذاتيات المتعددة » ذلك المثل المشهور **Miss Beauchamp** طالبة بإحدى الجامعات انقسمت شخصيتها نتيجة لصدمة أخلاقية ، ونتج عن ذلك ذاتية (شخصية) ثانوية أطلقت على نفسها اسم Sally وهى شخصية اتصفت بكل الصفات التى يمكن أن تتصف بها « طفلة شريرة » ، وكانت بين آن وآخر تعطل Miss Beauchamp عن السيطرة على حواسها وعلى مقدرتها على الحركة ، وكثيراً ما كانت تسبب الفزع لتلك الفتاة البريئة باعتبارها مسئولة عن السلوك الفاضح الذى اتهمت به .

هذا ولسنا بحاجة لأن نتوقع مثل هذه المآسى فى تاريخ حياة « أيمن » الذى اتخذنا من تطور نموه وسيلة حقائقنا النفسية ، ولكن احتمال وجود هذه المآسى وطبيعتها تؤكد تأكيداً تاماً أن الذاتية ما هى إلا تنظيم ينمو تدريجياً وهذا هو ما حاولنا إيضاحه . وأن السلوك الخلقى لا بد وأن يمر فى المراحل السابق ذكرها .

الأخلاق والغرض من التربية

إن التربية تكون دون شك ناقصة إذا اهتمت بكل شىء وتركت الأخلاق ، فالتربية الكاملة هى ما اتخذت الأخلاق أساساً، ونبراساً ، فإن لم ترم التربية إلى تهذيب الأخلاق فلا كانت ، وهنا يقول الدكتور « وليم رسل» عميد كلية المعلمين بجامعة « كلومبيا » فى خطابه فى نيويورك عن التربية الأخلاقية : « إنها ليست مهمة فحسب ، ولكنها الهدف من التربية ، فإذا بلغنا هذا الغرض نجحنا فى مهمة التعليم ، وإذا أخفقنا فى الوصول إليه أخفقنا فى مهمتنا ، ومتى تعلمنا كيف نؤدى واجبنا فى هذا النوع من التربية حلت أكبر المسائل التى تعترضنا » .

وإن من الأوجه المهمة لنظرية الثقافة الخلقية تلك العلاقة الوثيقة بين الأخلاق ، والغرض الكلى من التربية فإننا لو رجعنا إلى تطور النظرية التربوية ، ودرسنا تطور الأخلاق وارتباطها بالغرض من التربية على مر العصور لوجدنا الأمر واضحاً جليا — ولوجدنا أنه وسط هذا الجمود الطويل ، وبين

هذا الظلام الحالك لتلك العصور التى مرت بتاريخ الإنسانية كان التاريخ يبعث بين آن وآخر بقبس من نور الصالحين الذين كانوا يظهرون بين حين وحين ، فيبعدون الناس عن جمودهم ، يوقفونهم على سوء تفكيرهم ، ويوضحون لهم طريق النجاة من هذا الجهل المطبق ، والعسف الكبير . كان هؤلاء المصلحون يبثون فى الناس آراءهم ، غير أن هؤلاء الناس كانوا مفطورين على جمودهم ، قد ألفوا هذا الجمود فكانوا لذلك لا يأبهون لأقوال أولئك العلماء ، ولا يقيمون وزناً لما كانوا يأتون به من أفكار ونظريات . — وما أحسبك الآن إلا تريد أن تعرف شيئاً عن هذه الآراء التى كان يحاول هؤلاء العلماء إذاعتها إذ ذاك فى أناس قد جعلوا أصابعهم فى آذانهم لا يعيرونها نوعاً من الالتفات . ألا تود أن تعرف طائفة من هؤلاء المربين الذين كانوا ينادون بأن الهدف من التربية هو بناء الأخلاق ولكن الناس كانوا عنهم فى غفلة معرضين — أما أولئك العلماء الذين ألفت النظر إليهم كما يعلمهم الكثيرون فهم : سقراط ، وأرسطو وفلاسفة المسلمين كالغزالى ، وابن خلدون ، وجون لوك ، وروسو ، بستالوتزى ، وهربارت ، وفروبل ، وسبنسر ، وديوى .

١ — سقراط

أما سقراط فلعله كان أول من وجه الأنظار إلى الأخلاق حين قال : إن الفضيلة معرفة .

وكان يرى أن الفضيلة تكتسب بالتلقين ، والتعليم لا بالطرق العملية والتمرين على العادات القديمة . قرر سقراط أن هناك قواعد عامة ، وحقائق ثابتة تنطبق على كل الأفراد ، وتصلح لكل زمان ، وتقاس بها أعمال الإنسان ، فالعدالة ، والمروءة ، والعفة مثلا لا تتغير حقائقها على حسب مايرى الإنسان ويظن ، وإنما هى المبادئ الأولى ، والأصول الثابتة التى يجب أن تتضمنها بعض الأعمال الإنسانية ، والتى يلجأ إليها الفرد فى مدح أعماله ؛ وإقامة الأدلة على أنه لم يعد فيها شاكلة الصواب ، وذلك أساس

ما ذهب إليه : من أن العلم هو الفضيلة . وهنا يجدر بنا أن نشرح ما إذا أراد بقوله « العلم فضيلة » : لم يرد سقراط أن مجرد العلم بالفضيلة يضمن للإنسان أن تكون جميع أعماله صحيحة صائبة من الوجهة الخلقية ، وإنما أراد أن الرجل الذى لا يعرف الخير لا تستحق أعماله أن تعد فاضلة .

٢ — أرسطو

وأما « أرسطو » فقد قسم الخير نوعين : خير الإدراك ، وخير الخلق أما خير الإدراك فينشأ وينمو بطريق التعليم وهو من نتائج الخبرة ، ومرور الزمن ، وأما خير الخلق فينشأ عن العادة ، ولما كانت الطبيعة لا تمنع ، ولا تمنح خير الخلق فهى تترك كل فرد منا قادراً على أن يحصل على هذا الخير عن طريق تكوين العادة ، وبناء على هذا يتكون الخير من عنصرين :

(ا) الوجود الخير Well-Being وهو خير الإدراك أو فضيلته .

(ب) عمل الخير Well-Doing وهو خير العمل أو فضيلته .

فالفضيلة لا تتكون مطلقاً من مجرد معرفة الخير بل من تطبيق هذه المعرفة أو الأفكار أو المبادئ — « فأرسطو » يعد الخير ضرباً من ضروب الكفاية أو ضرباً من التفوق أو الامتياز فى السلوك أكثر من اعتباره حالة من حالات العقل .

ويمضى عصر أرسطو ونتدرج حتى نرى أنفسنا فى العصور الوسطى وهنا يجدر بنا أن نقف لنفهم آراء فلاسفة الإسلام فى هذا الموضوع .

٣ — رأى فلاسفة الإسلام

يرى معظم فلاسفة المسلمين أن الخلق حال أو هيئة للنفس تصدر عنها الأفعال بلا روية ، ولا تدبير . فالإحسان ميل نفسى يحمل صاحبه على البذل ، والعطاء فى جميع الظروف من غير روية ولا تفكير : وذلك هو رأى معظم فلاسفة المسلمين فى الخلق ، ومن أعلام هذا الرأى الغزالى وابن مسكويه ومحيى الدين

ابن العربى . ولا غرابة فى هذا الاتجاه الخلقى الواضح عند فلاسفة المسلمين فمن أبرز أغراض التربية لديهم تهذيب النفوس ، وتحصيل الفضيلة ، وهم يستندون فى ذلك إلى قول النبى صلى الله عليه وسلم « إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » .

ويرى « الغزالى » أن الفضيلة والتقرب إلى الله تعالى أهم أغراض التربية ، ويشهد على ذلك قوله « الخلق الحسن صفة المرسلين ، وأفضل أعمال الصديقين ، وهو على التحقيق شطر الدين ، وثمرة مجاهدة المتقين ، ورياضة المتعبدين » .

أما ابن « خلدون » فيرى أن خير وسيلة للتربية الخلقية هى القدوة الحسنة : « فإن الأطفال يأخذون بالتقليد ، والمحاكاة أكثر مما يأخذون بالنصح ، والإرشاد . ومن أحسن ما رأيته فى هذا الموضوع ما كتب به عمرو بن عتبة إلى معلم ولده إذ يقول : ليكن أول إصلاحك لولدى إصلاحك لنفسك ، فإن عيونهم معقودة بعينيك ، فالحسن عندهم ما صنعت ، والقبيح عندهم ما تركت ، علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيكرهوه ، ولا تتركهم فيه فيهجروه . . . إلخ » .

ونجتاز هذه الفترة السعيدة من فترات التربية لنصل إلى فترة أخرى حيث نجد « جون لوك » وهو ينصح المربين بأن الفضيلة هى أهم أغراض التربية .

٤ ـ جون لوك

الفضيلة عنده هى أهم أغراض التربية ، وله فى أخذ النشء بها طرق خاصة إذ أن عقيدته هى أن التربية تهذيب ، وتثقيب ويقول فى ذلك « كما أن قوة الجسم إنما تكون بقدرته على احتمال المشاق ، كذلك قوة العقل إنما تكون فى ضبط النفس ، ومقاومة الشهوات » . وقال فى موضع آخر : « من البديهيات عندى أن أساس الفضيلة أن يقتدر الإنسان على منع نفسه كثيراً مما تميل إليه وترغب فيه إذا لم يكن العقل رائدها وحاديها فى هذه الميول والرغبات ،

أما طريق الحصول على هذه القدوة فإنما يكون بالتعود منذ الصغر ، ولذلك أنصح للمربين أن يأخذوا الأحداث بالمنع والحرمان ، ويحولوا بينهم وبين كثير مما يشتهون » .

وما هو إلا أن يسدل التاريخ ستاره على القرن السابع عشر ويرفع الستار عن القرن الثامن عشر فإذا هو عصر التربية الحرة ، وإذا هو عصر المبادئ الطليقة وزعيم هذا العصر هو شيخ المربين وحامى لواء التربية الحديثة فيلسوف الفرنسيين « چان چاك روسو » .

٥ — روسو

ينصح روسو بألا يركن المربى إلى النصح والإرشاد فى تربية الأطفال تربية خلقية فإنهما لا يجديان فتيلا ، وإنما عليه أن يسلك الطرق العملية القويمة ، فيدفع الغلام إلى مخالطة الناس ومعاملتهم ، وينصب نفسه قدوة حسنة له ، ويقرأ عليه الأمثلة الطيبة من تاريخ الصالحين ، ويدعوه إلى مطالعة وجدانه وعواطفه فى كل عمل يأتيه ، فإن الوجدان منبع كثير من مكارم الأخلاق ؛ وعليه أيضاً أن يستثير فيه عواطف الرحمة والحنان بدعائه إلى زيارة المستشفيات والسجون ، وملاجئ العجزة ، واطلاعه على مظاهر البؤس وصنوف البلاء التى يقاسيها كثير من الناس من : جوع وعرى وآلام وأحزان ومصائب ، على شريطة ألا يكثر من ذلك ، وإلا أورثته العادة جموداً وصلابة فيقسو قلبه ويضعف وجدانه [١] .

ثم يؤذن القرن الثامن عشر بوداع ليحل القرن التاسع عشر وفى جعبته نفر من كبار رجال التربية الذين نادوا بجعل بناء الأخلاق عماد التربية وإليك نبذة عن كل منهم :

---

(١) تاريخ التربية : مصطفى أمين .

٦ — بستالوتزى

ولما كان بستالوتزى متأثراً طيلة حياته بتلك العقيدة : وهى أن التربية يجب أن تكون أداة للإصلاح الاجتماعى . ولما كان العصر الذى يعيش فيه هذا المصلح الاجتماعى عصر انتقال واضطراب ، عصراً تضاربت فيه الوسائل العلاجية لأخطاء المجتمع ، عصراً نادى فيه البعض بعقائد جديدة ، ونادى آخرون بمحو الدين ، عصراً ابتدعت فيه أنظمة حديثة للحكومة ، وهتف بالرجوع إلى الفطرة وإلى الحياة الهمجية . عصراً حاول فيه البعض تكوين مجتمع جديد على أسس حديثة . وقال آخرون بعدم جدوى هذه المجتمعات — أقول فى هذا العصر ، عصر الفوضى والاضطراب ، عصر الكفر والإلحاد فى النصف الثانى من القرن الثامن عشر وجدت آراء بستالوتزى صدى عميقاً وأحدثت أثراً هائلا فآراء بستالوتزى التى كانت تنادى . بأن التربية وسيلة لبناء الأخلاق ، ولبناء مجتمع مثالى جديد ، قد وجدت لها أتباعاً وأنصاراً فى هذا الخضم الهائل من الفوضى والاضطراب : فالهدف من التربية فى نظره هو بناء الأخلاق ، ويتحقق بوسائل خارجية عن طريق الإعداد المباشر فى الفضائل الخلقية[١] .

٧ — هربرت

أما هربرت فقد اشتق فكرته عن التربية من الفلسفة كما اشتق هدفها من الأخلاق . فالهدف الأسمى من التربية لديه يمكن أن يتلخص فى عبارة واحدة هى : الفضيلة . ولكى نتمكن من تحقيق هذا الهدف النهائى للتربية يجب تحقيق أهداف أخرى قريبة يطلق عليها اسم الاهتمام المتعدد الجوانب . فالهدف الخلقى لدى هربارت يتحقق عن طريق التعلم فالأفكار تستثيرها الرغبات . والرغبات تستثير العمل ، والعمل توجهه الأفكار التى يمكن الحصول عليها بالاحتكاك بالغير وبذلك تتكون الأخلاق .

---

(١) المرجع فى تاريخ التربية : صالح عبد العزيز ، الجزء الثانى .

٨ – فروبل

والهدف من التربية لديه هو : بناء الأخلاق ، والتربية الخلقية تبدأ بالنشاط الذاتى لدى الطفل وتنتهى بالأفكار ، فهى فى نظره عملية وجدانية إرادية أكثر من أن تكون عملية عقلية .

٩ – سبنسر

قرر سبنسر أن خير وسيلة لتهذيب الأحداث وغرس الأخلاق الفاضلة فى نفوسهم أن يكون عقاب المذنب من جنس العمل ، وأن يتجنب المربون ما ألفوه من تعنيف الأحداث وشتمهم وضربهم ، وأن يقودوهم بدل ذلك إلى مباشرة الآلام ومقاساة النتائج الطبيعية التى تجرها عليهم ذنوبهم فإن ذلك أعود بالنفع وأقرب إلى النجح .

والآن يتقدم بنا تاريخ التربية إلى العصر الذى نعيش فيه فجدير بنا أن نعرف رأى شيخ مربى العصر « چون ديوى » فى العلاقة بين التربية والأخلاق .

١٠ – چون ديوى

يقول چون ديوى : « لا نستطيع أن نغير الأخلاق بالوعظ والإرشاد ، دون أن نغير نظمنا العملية والسياسية ؛ لأن هذا الزعم يناقض مبدأنا من أن الأخلاق ما هى إلا ميول مؤثرة فى الحياة الاجتماعية » ويقول أيضاً : « إن الأخلاق هى مجموع رغائب الفرد ، وميوله الفعالة التى تجعله دائماً على استعداد للإتيان ببعض الأفعال ، ومغرماً ببعض النتائج ، وفى الوقت نفسه كارهاً لبعض الأفعال والنتائج الأخرى » . « وچون ديوى » يقرر أن التربية الخلقية تتكون خلال التربية الحقيقية ، والنشاط للأطفال ، وقد عرفها تعريفاً يكفل لها أن تضم بين ثناياها كل أحداث التربية . ولقد جاءت تعاليم ديوى بأفكار جديدة ، ونزعة حديثة ، وطرق عملية فى التربية ، والأخلاق . فقد ذكر فى كل مؤلف

من مؤلفاته أن من أكبر أغراض التربية تعليم النشء كيف يستخدمون تفكيرهم فى شق الطريق أمامهم فى الحياة ، و « ديوى » ممن لا يؤمنون مطلقاً بتعليم الأخلاق بواسطة تلقين مبادئها ، بل يعتقد أن أفضل طريقة لتعليم الأخلاق هى العمل والنشاط وما يؤديان إليه من التعاون وخدمة الغير والأمانة والصدق وغير ذلك ، ويقول « ديوى » : « إن الأخلاق لا ينبغى فصلها عن التعليم كما لا ينبغى أن ينفصل العلم عن العمل ، ومعنى هذا أن الأخلاق لا يتعلمها الطالب فى قصة قائمة بذاتها بل يتلقاها فى عمل يأتيه ، سواء أكان ذلك فى قاعة الدرس أم فى الملعب أم فى المكتبة . . إلخ » .

ومما يجدر ذكره أن التربية التى تأتى عن طريق الاختيار والتفكير من أعظم الوسائل لتكوين الأخلاق ، ومن العبث أن نعلم الطلبة شيئاً عن الأخلاق ثم ننتظر منهم أن تكون أخلاقهم حسنة تبعاً لهذا النوع من التعليم ، وكما يقول ديوى ، إنه لا يوجد فى طبيعة الآراء عن الأخلاق ، والمعلومات عن الأمانة والعفة والشفقة مثلا ما ينقل هذه الآراء نقلا آلياً إلى نفس الطالب فيصبح حسن الأخلاق . ولا ينكر أحد تأثير هذه الآراء التى أدلى بها فى تكوين المدرسة الحديثة حتى أصبح النظام فيها مبنياً على أساس آخر غير أساس المدرسة القديمة ، وبناء على هذه الآراء زالت تلك النظم الاستبدادية الجامدة .

١٠ — أما « باجلى » Bagley

فيقول : إن الغرض من التربية هو نمو الصفات الأخلاقية وإن هذا يستند على أسس عدة مختلفة ، فإذا كانت مقدرة الأفراد تنمو فى اتزان وتتقدم فى توافق ، فى مستوى معروف ومعلوم من الأخلاق فإنه يكون لدينا على الأقل شىء محسوس نبنى عليه قولنا ، وما دام هذا المستوى معروفاً ومعيناً فى العقل فإننا نختار الخبرات التى تؤدى إلى غرضنا . ولكن الصعوبة أن جميع الناس لم يتفقوا على ما هية الأخلاق ، فالأخلاق اسم لا بد أن نعرف بالضبط مدلوله قبل أن نجعله الهدف الأسمى ، ويجب ألا نغالى وننادى بأن الغرض الخلقى وحده فقط هو

الغاية من التربية بل لا بد أن نعنى معه بنواح أخرى .

الآن وقد استعرضنا آراء مشاهير رجال التربية الذين طرقوا تلك الناحية الخلقية نأمل أن يكون القارئ قد لمس اختلاف وجهات النظر فى تناول هذا الموضوع فخرج من ذلك بفلسفة خلقية يتخذها نبراساً له فى تعاليمه التربوية وفى توجيه النشء توجيهاً خلقيا : ومن هنا نتقدم به إلى تناول ميادين تلك النواحى التربوية .

ميادين الأخلاق

للأخلاق ميادين هى : (١) المنزل (٢) المدرسة (٣) المجتمع .

وسنقصر اهتمامنا على الميدانين الأولين وهما المنزل والمدرسة .

(١) المنزل :

يلعب البيت دوراً كبيراً فى التأثير على الأخلاق ، فله آثار ملموسة وقوية ، آثار لا يلمسها البعض منا ، ولكنها ذات أثر قوى فى بناء الأخلاق . والبحث فى أثر البيت فى التربية الخلقية يمكن أن يرجع إلى عهد قديم جداً فقد أدرك الناس قديماً قيمة الميراث الخلقى الذى ينحدر عن الآباء ، والأجداد إلى الأحفاد ، والأبناء جيلا بعد جيل ، ويتمثل هذا الإدراك فى أمور كثيرة منها حرص بعض الأسر الكريمة على انتخاب الأزواج من سلالات عريقة فى الفضل والمجد . ويتوج هذا الرأى أيضاً حديث نبوى كريم «تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس» وقضية الميراث الخلقى قضية أيدها العلم ، واطمأن إليها بالمشاهدة والتجربة . ومنذ قال العلم كلمته بدأت الدول القوية التى تعتنق مذهب « الفرد للدولة » تتدخل فى حرية أبنائها وتحرمهم حقهم فى الزواج ، وهو حق طبيعى إنسانى قدرته الطبيعة ، وأحلته القوانين السماوية ، وذلك أنها أبت على مرضى الأخلاق من أبنائها أن يتزوجوا حتى لا يعقبوا ذرية مثقلة بميراث خلقى لا ترضاه الدولة الطامحة ، وكانت تستعين على هذا الحرمان بقوة القانون وهى قوة صارمة ، ثم

لجأت إلى العلم فأمدها بسلاح « التعقيم » وهو سلاح ماض قاطع تحول به دون إنتاج نسل مريض الأخلاق حتى لا يثقل خطاها نحو أملها المرجو ، وهدفها المنشود : هذا هو الأثر المباشر للمنزل يأتى من ميراث الأبناء عن الآباء وهو أثر مقرر أيده العلم .

ويلى ذلك الأثر البعيد أثر قريب مباشر ، وهو التوجيه الخلقى للأبناء الناشئين ، ولقد ظفر هذا الموضوع بالعناية الجديرة به من قادة الفكر ، والرأى والاجتماع ونحن لا نتدخل فى تلك العبارات الأدبية المأثورة التى قيلت ولا تزال تقال عن الصفحة البيضاء ، والعجينة اللينة ، ولكننا سنحاول أن نطرق الموضوع على الطريقة العملية ، ذاكرين ما قرره علماء الأخلاق من أن ينابيع الخلق هى الوراثة ، والمنزل ، والمدرسة ، والأصدقاء ، وهذه جميعاً تلتقى فى البيت فمنه تنحدر الوراثة إلى الإنسان وفيه نلتقى بالمعلم الأكبر ، والمدرسة الأولى والأخوة ، والأصدقاء .

ولا يمكن أن ننكر أن المنزل يلعب دوراً كبيراً جداً فى التأثير على الطفل إذ أنه يقضى فيه سنواته الأولى ، ويتلقى دروسه المبكرة على المربى الأول وهو الأم . ومن المشاهد أنه تجتمع فى المنزل جميع أشكال المجتمع مصغرة . ففيه عطف الأب ، وحنان الأم ، وفيه الأخوة الصغار ، وهو أول مجتمع يتصل به الطفل . لذلك كانت السنوات الأولى يقضيها الطفل ، لها أكبر الأثر فى تشكيله فى المستقبل . لأن الطفل يستنشق الجو الخلقى فى البيت ويتأثر به عن طريق غير مقصود ، وجو البيت كما نعلم مشبع دائماً — مهما كانت ظروفه — بالجو العاطفى فالطفل يشعر دائماً أنه فى كنف والديه وفى حماهما ، وبذلك يكون أكثر اعتماده عليهما حتى فى أحكامه الخلقية .

وفى البيت توضع البذور الأولى لتكوين الشخصية ، وما سيكون عليه الناشئ فى المستقبل ، وهنا أسس الصحة العقلية . وقد أثبتت مدرسة التحليل النفسى أن الخمس سنوات التى يقضيها الطفل فى المنزل ، وإن لم تكن أهم سنى حياته ، فهى من أهمها . فالبيت هو أول من يقدم للطفل ذلك

التراث الاجتماعى الذى تسلمه ممن سبقه، لا ، بل هو أول من يعلم الطفل أن يؤدى ما يريد بأصوات متغيرة ، فهو أول من يعلمه الكلام . فالعادات ، والعرف ، والظواهر الاجتماعية المختلفة يتلقاها الطفل فى بيئته الأولى ، كما أنه يتلقى فيها دروس الدين ويتشبع بالمبادئ الدينية . « كل مولود يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه » . وهناك يتصل بالجماعة البشرية أول اتصال ، وهناك يتعامل مع غيره بالأخذ ، والعطاء، وهناك أيضاً يرى الجماعة البشرية فى أول مراحلها ، وعلى أبسط صورها وفى البيت يتعلم الطفل أول ما يتعلم التفرقة بين الخطأ والصواب ، والحسن والقبيح ، وهناك أيضاً يتلقى معنى الملكية الفردية ، والحقوق ، والواجبات والمميزات ، وبالاختصار تستطيع أن تقول : إن البيت هو أول معمل يجتازه الطفل ليخرج منه إلى الجماعة البشرية مستكملا شروط الإنسان أو فاقدها كل الفقدان .

وعلماء التربية والأخلاق يضعون البيت فى المكان الأول ، ويدركون خطره فى صنع الأخلاق ، وتوجيهها ، وتربيتها ، ويحسبون حساباً لكل ما فيه ومن فيه ويقول الأستاذ « ايرنست وود Ernest Wood » : « إن الحياة العائلية المضطربة ، والمشاحنات بين الوالدين ، والمشاكسات الدائمة داخل جدران المنزل تؤثر تأثيراً بليغاً فى تكوين ميول الطفل ، وقد تؤدى بعض الحالات التى تنشأ فى البيت إلى تكوين شخصية تنفر من الحياة وتكرهها ، ولا ريب فى أن أثر هذه الشخصية سوف يظهر فى الأعمال المدرسية كمًّا وكيفاً . ويقول روبرت روك « Robert Rock » إن كل فرد فى حاجة إلى الإحساس بالطمأنينة والأمان ، وفى حاجة إلى الشعور بأن يتبع مكاناً ، وينتسب إلى شخص ما ، وبأن يكون هناك شخص يريده أو يحتاج إليه ، ولذلك نجد أن الأولاد الذين يولدون رغم مشيئة الولدين يأتون إلى هذا العالم وهم مزودون بالنقص الذى ينتج عن فقدان حب الوالدين ، وبالتالى عن ضياع الطمأنينة ، كما أن الأولاد الذين ينشأون فى بيوت يسودها عدم الوفاق أو الموت أو الذين تمزقهم المنافسة بين الوالدين أو يبعثرون بين الأقارب والغرباء، قد يصبحون فى يوم من الأيام

من ذوى السلوك الشاذ لا لسبب إلا هذه الظروف التى وجدوا فيها فلم يحصلوا على الطمأنينة اللازمة لهم . ومن العوامل فى ذلك أيضاً ، التغير المستمر للمسكن ، والمحيط ، والجيرة ، والرفاق وعدم الاستقرار الاقتصادى .

وتنقضى مرحلة الطفولة ولكن يبقى للبيت أثر على أبنائه بعد أن يخرجوا إلى المدرسة ثم إلى معترك الحياة . ولنا بعد ذلك أن نتساءل : إذا كان هذا الأثر سيظل باقياً فما مدى قوته بالقياس إلى المؤثرات الجديدة التى يلقاها هؤلاء الأبناء فى المدرسة والمجتمع ؟ وإذا تعارض أثر البيت مع المدرسة فلأيهما تكون الغلبة ؟ تلك أسئلة اختلف الجواب عنها ، وكثر الخلاف فيها ، فمن قائل : إن أثر البيت ينتهى بانتهاء مرحلة الطفولة حيث تبدأ المدرسة عملها ، وتكون هى المؤثرة فى الطفل ، والموجهة لأخلاقه ، ومن قائل : إن أثر البيت يبقى ولكنه يضعف ويتضاءل ، ويكون للمدرسة ثم للمجتمع الأثر الأول فى تربية الأخلاق ، والواقع أن للمدرسة التى تفهم واجبها وتحسن القيام به أثراً قوياً فى التوجيه الخلقى لا يجوز أن ينكره أحد ، ولكن هذا الاعتراف بأهمية المدرسة فى تربية الخلق يجب ألا يدفعنا إلى المبالغة والغلو وتجاهل أثر البيت فى التلميذ . والمدرسة الحديثة لا تتجاهل أهمية البيت وتزعم أنها قادرة على خلق الطفل خلقاً جديداً ، وإنما تحرص على الاتصال بالبيت وتستمد منه المعونة ، وتلتمس عنده السبب الأول لما قد يبدو عليه من شذوذ عقلى أو خلقى ، ويقول « شارلى سكنر[١] » : « إن الطفل إذا انتقل من بيئته الأولى الأصلية إلى بيئة جديدة فإن البيئة الجديدة لا يمكن أن تحدث أثراً ظاهراً أو تغييراً فجائياً إلا إذا كان الاختلاف بين البيئتين كبيراً وكانت التفرقة فى سن مبكرة ، على أن تنقطع صلته ببيئته الأولى ، ويبقى مدة طويلة فى البيئة الجديدة أثناء النمو والنضوج » وطبيعى أن انتقال الطفل إلى المدرسة لا يقطع صلته بالبيت .

إن أكثر الأمراض الخلقية كالأنانية ، والفوضى ، وفقدان الثقة بالنفس وعدم الشعور بالمسئولية ، والرياء ، والنفاق ، إنما تنشر جرثومتها الأولى فى البيت ،

---

(١) Charles E. Skinner : Educational Psychology.

وعسير على المدرسة ، والمجتمع استئصال هذه الجرثومة بعد أن تتمكن ، وتزمن ، والذى يحدث عادة هو أن هذه العناصر المريضة تحمل الداء حيثما ذهبت ، وأينما حلت ، وإذا صدمت بعناصر أخرى سليمة ، تصارعتا ، وفى معظم الأحيان لسوء الحظ يتغلب المريض على السليم ، لا العكس .

(ب) المدرسة :

تلعب المدرسة دوراً خطيراً فى بناء أخلاق النشء ، فهى قوة لا يستهان بها ، وقد تكون أشد خطراً فى تأثيرها من المسجد أو الكنيسة ، وربما كان مرجع ذلك إلى عامل واحد وهو أنها تتعهد جميع أطفال هذا الجيل . رجال الغد فأثرها عام ، والفرصة لديها سانحة ففى المدرسة يجتمع الكل فى صعيد واحد؛ يجتمع الفقير ، بالغنى ، والذكى بالغبى ، وسعيد الحظ ، بمنكوده — الأمر الذى لا يتأتى لغيرها من المؤسسات الاجتماعية — وبذلك تتمكن المدرسة من مساعدة الأطفال فى فهم وتكوين وجهة نظر اجتماعية ، واتخاذ نمط للحياة يساهم فيه الغير بنصيب وافر ، وربما كان هذا هو السبب الذى بدونه لا يمكن للمدرسة أن تصبح وسيلة فعالة لخدمة الإنسانية حتى تصبح عامة لجميع أفراد الشعب ، فالفرص الخلقية ، والاجتماعية التى يمكن أن تسديها المدارس الخاصة لبنيها فرص محددة وربما كان هذا التحديد أنها لا تهتم إلا بطبقة معينة ، وأن تلاميذها من نوع معين ، فالمجتمع الذى تتمثل فيه جميع أوجه الاختلافات الموجودة فى المجتمع الأكبر يمد أفراده بفرص تكوين اتجاه خلقى ويزودهم بالشعور الاجتماعى الحقيقى .

وعلى هذا الأساس يمكن أن تقول : إن المدرسة هى أعظم قوة خلقية فى المجتمع ، وذلك لأنها تتعهد الأطفال . ففى المدرسة يتسع الوقت أمام الأطفال ، وتسنح الفرص لتكييف أنفسهم من جديد : والمعنى الحقيقى لكلمة « مدرسة » هو الفراغ الذى يسمح للتخلص من مشاغل الحياة والذى فيه تتحقق حرية النمو والتكوين . وإن مجتمعاً بهذا المدلول لا بد وأن يكون مجتمعاً مثالياً فيه يترعرع

الضمير الاجتماعى لدى الفرد وتتكون المستويات الخلقية .

والمدرسة أيضاً أعظم قوة خلقية فى المجتمع لأنها تزود الأفراد بالتراث العقلى الذى منه تتكون ثقافتنا . ويتوقف السلوك الخلقى على فهم الفرد لنواحى الحياة الاجتماعية ، فأى جماعة بشرية من أرقى الجماعات إلى أحطها تؤثر فى اتجاه أفرادها الخلقى فالجماعة محك لا ختبار السلوك والمثل العليا لدى جميع أفرادها . والاتجاه العام لهذه سواء كان خيراً أم شرًّا يجذب أفرادها إليه فيتجهون إلى الأمانة أو الخيانة ، وإلى الشفقة أو القسوة ، وإلى الغيرية أو الأنانية . . . والمدرسة كمؤسسة اجتماعية لها نفس هذه الميزة ، وإن كانت تنفرد بميزات أخرى وذلك بما لها من « منهاج » يهدف إلى تزويد أفرادها بالتراث الثقافى ، والمصادر العقلية التى تساعد الفرد على المساهمة المستنيرة فى الحياة الاجتماعية ومن هنا يتجلى فضل المدرسة فى بناء الناحية الخلقية .

والآن نتساءل كيف تتمكن المدرسة من استقلال هذه الفرصة الثمينة لبناء الأخلاق ؟

كثيراً ما تخفق المدرسة كعامل خلقى فيتخرج منها أفراد يتصفون بالغش والخداع والأنانية والكذب والنميمة ، وإذا كان هذا نتاجها فى هذه الحالة يتجلى إخفاقها لا فى الناحية الخلقية فحسب ، بل وفى الناحية التربوية أيضاً . فهى تخفق كمدرسة لها رسالة تربوية وخلقية يجب أن تؤديها ، ويهمنا أن نعرف السر فى ذلك ، وكيف يمكن أن نصحح هذا الوضع ، وما السبيل إليه ؟ وفى الصفحات المقبلة يهمنا معالجة ذلك .

كيف تعمل الحياة الاجتماعية داخل جدران المدرسة على رقى التكوين الخلقى ؟ إن أعظم أثر خلقى تتيحه المدرسة لأفرادها هو خبرة الحياة المشتركة فى ظلال العمل المشترك لمجتمع اختلفت أفراده (من غنى وفقير ، وذكى وغبى . .) ومع ذلك فهو مجتمع موحد تضم أفراده الرابطة المدرسية . والمدرسة تمتاز على غيرها من المؤسسات الاجتماعية فى أنها تتيح لأبنائها فرصة إدارة شئونهم وسياسة علاقتهم الاجتماعية تحت إشراف وتوجيه دقيقين منظمين ، وهذا التوجيه

عامل أساسى بدونه قد تحدث نزعة إلى الهدم والشذوذ . والحياة الاجتماعية المشتركة عنصر فعال فى خلق الحياة المستنيرة وفهم حقوق الغير وواجباتهم .

إن الفرص التى تتيحها الحياة الاجتماعية فى المدرسة لا يمكن استغلالها لتكوين الأفراد تكويناً خلقياً إلا إذا نظم التوجيه المستنير ، على أن هذا التوجيه يجب أن يكون تربوياً . فيجب أن يكون النظام المدرسى مناسباً لسن الأطفال ، ومراحل نموهم ، كما يجب ألا يكون مفروضاً عليهم من الخارج . فالأوامر المفروضة يذعن لها الأولاد عند الضرورة ويتخلصون من سلطانها إذا تمكنوا من ذلك . ولهذا نهدف إلى ضبط الحياة الاجتماعية للمدرسة بحيث يشعر الأطفال أن هذه الحيا ة هى حياتهم ومع ذلك فهذا لايغنى مطلقاً عن عنصر التوجيه . فلنزود الأطفال بالحكم الذاتى تحت إشرافنا وتوجيهنا . فيجب أن يتعاون مدرسو المدرسة، وتلاميذها فى خلق حياة اجتماعية يساهم كل من فيها بنصيب وافر ويتحمل الكل فيها قدراً معيناً من المسئولية . ولذلك ننصح بأمرين هامين .

أولا — يجب أن تكون مسئولية كل مدرس واضحة ومحدودة خارج جدران الفصل فالمدرس ليس يدرس مادة معينة فحسب ، ولكنه عضو فى جماعة . ويجب أن يقوم بدور هام فى العمل على رفاهية الجماعة فى المجتمع التربوى الذى يحيا فيه .

ثانياً — نلاحظ أيضاً أن الأهداف الاجتماعية للمدرسة تتعطل إذا كبرت المدرسة عن الحد المناسب . فليست المدرسة مكاناً تدرس فيه مختلف المواد الدراسية فحياتها الاجتماعية أهم من أى اعتبار آخر .

كيف يصبح المنهاج الدراسى عاملا من عوامل البناء الخلقى أو تكوين الأخلاق ؟ تختلف المدرسة عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية فى وجود منهاج دراسى يدرس لكل تلميذ من تلاميذها ، فما هى الفرص الخلقية التى يمكن أن نستغلها من مواد المنهاج المختلفة ؟ وما هى الفوائد الخلقية التى تعود على التلاميذ من تدريس القراءة والكتابة ، والحساب ، واللغة واللاتينية ، والتاريخ ، والجبر ، والعلوم ؟ إن تدريس هذه المواد بالصورة القائمة فى المدارس لا يترك مطلقاً أى

أثر خلقى . فتلاميذ مدارسنا لا يستفيدون من هذه المواد خلقيا لأنهم يدرسونها كمواد فحسب . وهذه فكرة خاطئة فالمنهج يجب ألا يفكر فيه على أنه مجموعة من المواد . إذ أنه أعظم من هذا طالما أنه يضم بين ثناياه المصادر العقلية لمدنيتنا الحالية . ولا يتمكن الفرد من أن يتكيف تكيفاً اجتماعيا مناسباً إذا لم يكن قد تزود بالقدر الكافى من هذه المصادر العقلية — فالهدف الرئيسى من المنهاج(١) هو تنوير الفرد وتبصيره بالشئون الاجتماعية .

ومن أجل هذا يجب أن ننظر إلى كل مادة على أنها عامل هام فى بناء الأخلاق ، وذلك لأنها وسيلة لربط الفرد بالمجتمع عن طريق الذكاء :

فأولا — المواد المختلفة — أو — المصادر العقلية لمدنيتنا الحديثة — تزود الفرد منا بما يمكنه من فهم العالم المحيط به — وفى هذا المضمار يلعب التاريخ والجغرافيا دوراً واضحاً .

ثانياً — إن المواد الدراسية — أو المصادر العقلية لمدنيتنا الحديثة — تزود الفرد منا بما يمكنه من فهم العوامل التى تؤثر فى بيئتنا المباشرة — فنحن نعيش فى عالم يعتمد اعتماداً عظيما على خدمة « العلم » ولذلك يجب أن تتبوأ « العلوم » مكانها المناسب فى منهاج الدراسة حتى يتمكن الفرد من فهم ظروف البيئة المحيطة به . ويتكون لدى الفرد ذلك الاتجاه العلمى فى بحث الأمور — ولقد قيل بحق إن العلوم مواد اجتماعية لأنها الوسيلة التى بواسطتها يمكن أن يسيطر الإنسان على ظروفه الحيوية — ويصبح « للمواد العلمية » قيمة تربوية ، خلقية إذا فهمت بما لها من وزن اجتماعى .

ثالثاً — إن المواد الدراسية — أو المصادر العقلية لمدنيتنا الحديثة — تزود الفرد بالوسائل المناسبة للسير فى هذه الحياة — فالإنسان المتمدين يشعر بأنه من الجرائم الخلقية أن يترك الطفل المريض بمرض معد يتجول فى الشوارع ، ويحتك بغيره من الأطفال . وفى هذا المثل نجد عاملا خلقيا واضحاً يتحكم فى الفرد نتيجة للعلم بحقائق الأمور .

---

(١) The whole aim of the Curriculum is the creation in the individual of social enlightenment and insight.

رابعاً — إن المواد الدراسية — أو المصادر العقلية لمدنيتنا الحديثة — تمكن الفرد من أن يكون لنفسه مستويات خلقية ، فتقدير الفن ، والموسيقى واحترام الروح العلمية كلها جزء من تراث المدنية الخلقى ، وعليها يعتمد الكثير من أعمالنا الاجتماعية ، وبدونها يصبح الفرد أقرب إلى الهمجية والفوضى .

يتبين لنا مما تقدم أنه حينما ننظر إلى المنهاج على أنه مجرد مواد دراسية منعزلة عن الناحية العملية نجد أنه يفقد قيمته أو أثره الخلقى .

٨ — وسائل التربية الخلقية

هناك طريقتان لذلك :

١ — طريق مباشر   ٢ — طريق غير مباشر

(ا) الطريق المباشر للتربية الخلقية :

قيمة الوسائل المباشرة فى التربية الخلقية

والآن نتساءل هل من المستحسن تلقين الأخلاق ؟ وهل من الجائز أن نخصص دروساً خاصة لمعالجة المثل العليا أو دروساً منظمة فى مختلف أبواب علم الأخلاق ؟ إن معظم المربين الأمريكان لا يؤمنون بهذا الطريق المباشر فى غرس مبادئ الأخلاق، وإن كانت بعض التجارب قد أثبتت تقدمها إلى حد ما .

إن ما نقصده بالطريق المباشر للتربية الخلقية هو تخصيص دروس معينة لتدريس المثل العليا كالأمانة ، والعطف ، والشجاعة ، والصدق . . . إلخ . وإذا كان الأمر كذلك فما هى العلاقة بين هذه المثل العليا وبين السلوك ؟ ألا يمكن أن نزود تلاميذنا بالمثل العليا المطلوبة فى ثنايا دروس المواد الاجتماعية أو دروس اللغة ؟ أليس من الأفضل أن نخلق فى المدرسة بيئة اجتماعية ، وأن نعهد إلى هذه البيئة الاجتماعية المناسبة لنا فى توجيه الأخلاق دون أن نلجأ إلى دروس منظمة ؟

لا يزال بعض كبار المربين يعتقدون أن الطريق المباشر لبث الأخلاق فى نفوس التلاميذ طريق خاطئ للاعتبارات الآتية :

أولا – إنه لا يساعد النشء على فهم طبيعة السلوك الخلقى . فالسلوك الخلقى المرغوب فيه هو ذلك السلوك الذى يحدده المجتمع . وهذه الحقيقة يجب أن نذكرها دائماً . وما يحدث عادة هو أن المدرس المتحمس لتلقين مبادئ الأخلاق يتكلم دائماً كما لو كانت أعمال الإنسان بطبيعتها خيرة أو شريرة ، صحيحة أو صواباً دون الإشارة مطلقاً إلى نتائجها الاجتماعية . وعلى هذا الأساس تصبح الأخلاق كما لو كانت نظاماً أو قانوناً مقننا .

وهذا أمر خطير ، وما نهدف إليه هو أن نخلق فى الفرد لا مجرد العلم بالمبادئ والقواعد فحسب ولكن نريد أن نكون فيه تلك الروح الاجتماعية التى تعبر عنها القاعدة ، والتى منها تستمد قوتها . فقيمة الدراسة الخلقية تتضاءل إذا اقتصرت على مجرد مدح بعض الأعمال ، وذم البعض الآخر . والمهم فى المشكلة هو تحليل النتائج الاجتماعية لسلوك الفرد .

ثانياً – إن المثل العليا التى يعتمد فى بثها فى نفوس النشء على مجرد ألفاظ تلقى تصبح عديمة القيمة وقد تتحول إلى مجرد سفسطة .

ثالثاً – إن المثل العليا تصبح عديمة المعنى إذا انفصلت عن الخبرة . تصور مثلا أنك تريد أن تعطى تلاميذك درساً عن « الأمانة » فستجد نفسك قد اصطدمت بهذه المشكلة « فالأمانة » فضيلة تتصف بها أشكال لا حصر لها من السلوك :

(١) ماذا يكوى موقفك إذا اقترضت قدراً معيناً من المال ثم اختلفت على مقداره عند الدفع ؟

(٢) وهل من الصواب أن تقترض دائماً وباستمرار نقوداً من أخيك الصغير ؟

(٣) ماذا تفعل إذا وجدت مبلغاً من المال ولم تجد له صاحباً ؟

(٤) ماذا تفعل إذا وجدت نقوداً مبعثرة فى منزلك ؟

(٥) ماذا تفعل إذا كنت راكباً الترام أو السيارة ولم يوفق الكمسارى فى سؤالك عن التذكرة ؟

(٦) ماذا يكون موقفك إذا أخذت أجرك مقدماً قبل القيام بعمل اتفقت على أدائه ؟ تلك بعض أمثلة لمشاكل السلوك المتصل « بالأمانة » .

رابعاً — إن مجرد العلم عن الأخلاق وعن الفضيلة لا يستدعى الخلق الطيب ومثلنا فى هذه الحالة كمثل من يقرأ كتاباً عن الطيران ثم يتصور أنه يمكنه أن يركب متن الهواء .

خامساً — إن الطريقة المباشرة فى التربية الخلقية قد تساعد الأطفال على تحديد السلوك فى بعض المواقف المعينة ، ولكن لا ينتج عنها فى أكثر الأحيان ما يسمى بانتقال أثر التدريب .

سادساً — إن الطريقة المباشرة طريقة نظرية قد تسبب فى الأطفال استهواء عكسياً . وقد يكون لدروس الأخلاق تأثير عقلى أكثر من أن يكون لها تأثير وجدانى .

سابعاً — وأخيراً تحاول هذه الطريقة أن تفرض على الطفل أن يتبصر فى النواحى الخلقية قبل الأوان . أى قبل أن تتاح له الظروف النفسية التى تستلزم من المتعلم الملاحظة ، والتقدير اللذين يؤديان إلى إدراك هذه النواحى .

وأخيراً لا يمكن أن نتاغفل أن فى هذه الطريقة تتجلى روح الإملاء ، كما أنها تهمل الفروق بين الأفراد .

(ب) الطريق غير المباشر فى التربية الخلقية

١ — يعتقد فريق من المربين أن التربية الخلقية لا تحتاج إلى عناصر جديدة غير تلك التى تقدم الآن فى المدارس ، وأن القوى الأساسية فى الثقافة الخلقية هى شخصية المدرس ، ونظام المدرسة ، والنظرة الخلقية الداخلية ، والمثالية التى تنبع من الدراسات العادية ، والتعاليم العرضية عن الأخلاق ، وشخصية المدرس لها المكان الأول ، والأهمية العظمى بين هذه العوامل كلها . لأنه هو المثال الصحيح الذى يحتذيه التلاميذ وينطبع فى أعماق نفوسهم . ويعتقد الكثيرون أن المدرس وحده هو الذى يستطيع أن يحل مشكلة التربية الخلقية حلا كاملا ، فهو الذى يستطيع أن يقود التلاميذ أحسن قيادة ، ويرشدهم إلى الطريق القويم فى ضوء خبرته السابقة . وهناك عنصر آخر هو النظام المدرسى ، وهذا العنصر له خطره ، وأهميته فى الثقافة الخلقية ، وهو أيضاً يتوقف على

شخصية المدرس الذى يمكنه أن يجعل من المدرسة جماعة متحدة الشعور تشاركه مشاركة وجدانية حقيقية كما يستطيع أن يغرس فى هذا المجتمع بذور العدل والصبر ، والعزم والتهذيب ، والقوة ، والكمال فتعتبر عن نفسها فى جو المدرسة فى سلوك أفرادها ، وتهيمن على الروح السائدة فيها .

وأولئك الذين يشعرون أن العناصر الحالية كافية للثقافة الخلقية ربما يشعرون ، وغالباً ما يشعرون بالحاجة إلى مقدرة كبيرة بالنسبة إلى بعض هذه العناصر أو كلها ، وغالباً ما ينادون بالحاجة إلى حسن اختيار المدرسين من ناحية تأثيرهم الشخصى ومقدرتهم على النظام الذى له أعظم الأثر فى تقدم القوى العقلية ونموها ، ومن ناحية أخرى ينادون بالعناية فى اختيار التاريخ والآداب وما تنتجه من التأثير الأدبى ، واختيار أحسن طرق التعليم التى تؤدى إلى نجاح عظيم كما أنهم لا يغفلون بالإضافة إلى ذلك مراقبة الحياة الاجتماعية والشروط المنزلية .

٢ — وهناك فريق آخر يعتقد أن الدين يجب أن يكون مفتاح التعاليم الخلقية المنتجة وذلك إما بإدخال كثير من التعاليم الدينية فى المدارس ، أو بإدخال التعاليم الخاصة بالتربية الخلقية مستقلة عن العوامل الدينية التى ستتأثر وتنمو نمواً كبيراً فى هذا الميدان .

٣ — وثمة رأى ثالث لفريق يعتقد أننا لا نحتاج كثيراً إلى تعاليم أخلاقية مختلفة ولكننا نحتاج أكثر من ذلك إلى نمو العوامل ذات الأثر القوى فى التدريب الخلقى ، وأصحاب هذا الرأى ينادون بتشجيع فكرة ضبط الطالب لنفسه بنفسه ، وذلك لتوقظ فيه روح المسئولية بأسرع ما يمكن تحت تأثير المشاركة فى تطبيق القانون وهؤلاء يرون أنه يجب أن توجد فى المدارس حكومة نفسية تسيرها المبادئ الخلقية أكثر مما نراه حالياً .

٤ — وهناك رأى يرى أن الأخلاق تثبت وجودها وتحقق نفسها فى الألعاب واتصال الأطفال بعضهم ببعض ، فيجب أن يتعلم الأطفال اللعب كما يتعلمون العمل تماماً ، لأن مجتمعهم وتدريبهم الأدبى لا يتحقق فيهما الخير إلا عن طريق اللعب ، ففيه تسلية وترفيه أكثر مما فى العمل ، ويجب أن نأمل التقدم

الأدبى ، والأخلاقى ، وأن نخشى الانحطاط جهدنا وخاصة فى الأطفال . وإذن فالنزهات ، وعوامل التسلية ، والملاعب كلها جديرة بالملاحظة ، والمراقبة . وهنا يجب أن يكون المدرس هو القائد فى الوسط الاجتماعى للجماعة ، يربى الأجسام ويقويها بالألعاب كما يربى العقل . وبالإضافة إلى ذلك فى الآداب ، والموسيقى ، والعلوم ، وضروب التسلية الاجتماعية وأنواع أخرى لا حصر لها تتكون أخلاق الصغار من الأطفال بل وأخلاق الكبار فى حياة حرة شاملة ، ومن هنا كانت فكرة حكم المدرسة نفسها بنفسها ، مع فكرة اللعب من الوسائل المستعملة إلى حد كبير كقوى تربوية فى كبريات المدارس الإنجليزية العامة قديماً ، وكانت قيمتها ونتيجتها مقنعة جداً .

ويمكن تقسيم ميادين الألعاب الرياضية إلى قسمين :

١ — ميادين الألعاب الفردية . ٢ — ميادين الألعاب الجمعية.

فميادين الألعاب الفردية هى تلك الميادين التى يواجه فيها اللاعب خصماً واحداً . وهذه الميادين تعود الأطفال الشجاعة ، والصبر ، وبذل الجهد ، والجرأة ، واستخدام الفكر ، وحسن التصرف ، وتجنب اليأس فى ساعة الهزيمة وعدم الغرور ساعة النصر . وهذه هى الصفات الحقة للرجولة الحقة أو الأنوثة الكاملة وهى بعينها الصفات التى ينشدها المجتمع فى المثل الإنسانى الكامل . فإذا ما دربنا الطفل أو الشاب على هذه الأنواع من الألعاب وهو حديث تأثرت بها نفسه حين يشب ويكبر .

وميادين الألعاب الجمعية يتحقق فيها تنظيم علاقة الفرد الواحد بالفريق الذى ينتمى إليه . وفيها أيضاً تنظيم دقيق لعلاقة الفرد بالخصم . هذا كما تساعد أيضاً على تنمية شخصية الفرد أمام الفريق ، وتنمية كيان الفريق أمام الغاية الكبرى من اللعب . وفى مثل هذه الميادين ينسى الفرد أنانيته ويتعود تحمل المسئولية عن طيب خاطر وفيها ينظم عمل الجماعة بين أفرادها من ناحية ، وبينها وبين خصومها من ناحية أخرى ، وتشجع روح التضامن القوى ، والتعاون الوثيق .

وما أشبه ميادين الحياة بميادين الألعاب بل إنما هى بعينها ميادين للرياضة ، لكن فى حدود أوسع . وما نحن الرجال فى حياتنا العادية إلا كالصبية وهم ينشطون ويتحايلون فى ميادين الألعاب — ويقول جماعة الإنجليز إن كل ما يعترضنا فى حياتنا اليومية من ضيق ، وسرور ، وإخفاق ونجاح إنما عرض لنا يوماً ما فى صورة مصغرة فى ميادين الألعاب . وإن كل ما نكسبه فى تلك الميادين الرياضية من صفات ، وأخلاق إنما هو تراث معنوى مستقر فى أعماق النفس يظهر أثره فى حياتنا اليومية فيبعث فينا الحكمة ويمدنا بالأمل ويحدونا إلى طلب النصر الشريف . هذا ويجب أن نطبق فى حياتنا الخاصة المبادئ التى استفدناها من ميادين الألعاب وهى :

أولا — اللعب العادل الشريف Fair Play

ثانياً — اللعب حتى نهاية الشوط Play The Game.

المراجع

1. Welton : Psychology of Education.
2. Mackenzie : Manual of Ethics.
3. Sturt & Oakden : Modern Psychology & Education.
4. McDougall : Social Psychology.
5. McDougall : Eneriges of Men.
6. N. Catty : The Theory & Practice of Education.
7. Beatrice De Normann & G. Colmare : Ethics of Education.
8. A.A. Roback : The Psychology of Character.
9. R.G. Gordon : Personality.
10. McDougall : Social Psychology.
11. Welton : Psychology of Education.
12. Mackenzie : Manual of Ethics.
13. Scott : Social Education.
14. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.

الفصل الثامن

الحرية والنظام

معنى النظام

لقد تردد أصحاب الرأى دائماً بين الحرية والنظام، فتارة ترجح كفة الحرية، وطوراً ترجح كفة النظام، وربما قيل: إن النظام تقليد من تقاليد التربية، والواقع أن التربية كنظام أو تدريب فكرة انحدرت إلينا من خلال العصور القديمة، فقد كان آباؤنا يرون أن من واجبهم أن يغيروا ويعدلوا من طبيعة الطفل ويجعلوها على الطراز الذى يشاءون ويصوغوها وفق صور كونوها فى أذهانهم، وقد استمرت الحال على هذا النحو حتى جاء القرن التاسع عشر حين كان المدرس يضع نصب عينيه الوصية المشهورة « درب الطفل على الطريقة التى تحب أن يكون عليها ، فإنه إذا شب لن يحيد عنها » — وبعد الحرب الكبرى قامت ضجة حول الموضوع انحرفت بالآراء إلى النقيض ، فسمعنا صيحات عالية تدعو إلى «التربية عن طريق الحرية » وقد نادى أصحاب هذا الرأى بمنح الطفل الحرية ليعبر عن ميوله ومواهبه كما يشاء .

وقبل أن ندخل فى تفصيل هذا الموضوع جدير بنا أن نتساءل :

لماذا يطيع الأطفال مدرسيهم ؟

هذا سؤال من الأسئلة التى طرحها المرحوم سير « جون آدمز » عميد معهد التربية بجامعة لندن على طلبة المعهد ، وعلى طلبة مدارس المعلمين وحصل على ثلاثة أنواع من الإجابات :

النوع الأول ، وكان أكثر شيوعاً ، هو أن الأطفال يطيعون المدرس بسبب قوته الجسمية فإذا لم يطيعوه كانت النتيجة وبالاً عليهم ، ونحن إذا حللنا هذه الإجابة وجدنا أنها غير صحيحة بالمرة فليس هناك أى مدرس يستطيع لمجرد قوته الجسمية أن يتغلب على فصل مكون من أربعين طفلا مثلا ، فهم فى إمكانهم التغلب عليه حتى ولو بمجرد إلقاء أنفسهم عليه . وإذن لا يمكن أن نعتبر أن القوة الجسمية كفيلة بهذه الطاعة .

أما الفريق الثانى فيعتقد أن الطاعة تنتج من الحب ، أو بعبارة أبسط أنه يمكن إرجاع عامل الاحترام إلى شدة شغف الأطفال بمدرسهم ، وكان معظم من أجاب هذه الإجابة من الجنس الآخر .

وبالرغم من أن المحبة الشخصية عامل مهم من عوامل التقدير والاحترام ، فقد أثبتت التجربة أننا كثيراً ما نرى شخصية من الشخصيات محبوبة جداً من الأطفال ولكنها ليست محترمة كما أن هناك حالات أخرى يحترم فيها المدرس . وإن كانت أبعد ما تكون عن مواطن الحب .

وثمة فريق ثالث يعتقد أن الطاعة ترجع إلى تقدير الأطفال ، واحترامهم لمادة المدرس . وتفوقه العلمى ، ويمكننا أن نرد على هذا بأن هناك كثيراً من الأطفال لا يقدرون قيمة غزارة مادة المدرس وتعمقه فى بعض المواد كالتاريخ أو اللغة أو العلوم الرياضية ، على أن الأطفال يميلون إلى أنواع أخرى من المعلومات قد لا تتوفر فى المدرس ، فكيفية إدارة سيارة أو تحريك طيارة هى عند الأطفال مهارة عظيمة تجذب انتباههم عن معلومات المدرس الغزيرة فى مادة اختصاصه ، فعلينا إذن أن نبحث عن عوامل أخرى تكون هى السر فى احترام الأطفال للمدرسين .

ويمكن أن نرجع هذه العوامل إلى عاملين هاملين هما :

١ — طبيعة المجتمع .   ٢ — شخصية المدرس .

ليس هناك مجتمع من المجتمعات الراقية إلا ويقيم للمدرس وزنه واحترامه بل إن كتب الأدب ، وتقاليد المجتمعات ، والأقوال المأثورة عن الآباء ،

والأجداد . . . كل هذه تحفظ قدر المدرس وتعرف له قيمته والطفل الصغير كان دائماً يثور على والديه فى المنزل ، والذى كان سريع الغضب داخل جدران البيت ، سرعان ما تزول عنه هذه الثورة ، وسرعان ما يندمج فى الفصل مع أقرانه بمجرد دخول المدرس . فاحترام الأطفال للمدرسين لا يعدو أن يكون عملية انتقال هذا الاحترام من المجتمع الأكبر إلى المجتمع الأصغر .

وبرغم تلك السلطة التى يزود بها المجتمع جماعة المدرسين ، وكل تلك الفرص التى يمهدها لهم للطاعة ، نجد أن المدرسين يختلفون فى درجة الاحتفاظ بهذه الطاعة ، وهذا راجع إلى شخصية المدرس ، فلكل منا خصوصاً معشر المدرسين « قدرة على الحكم » على الغير أو ضبطه ، وهذه القدرة تختلف من فرد إلى آخر ولكنها فى الفرد الواحد ليست قابلة للزيادة أو النقصان . . . بل هى قدرة ثابتة ونفر قليل جداً هم الذين لا يحظون بهذه القدرة ، وهؤلاء النفر لا يستطيعون اكتساب الطاعة أو اكتساب احترام الآخرين حتى ولو بذل كل مافى وسعه لتزويدهم بمركز بارز . هذا وقد تتمكن معاهد التربية ، ومدارس المعلمين من مساعدة هؤلاء الأفراد (ذوى القدرة المحدودة على الحكم) على حسن استغلال هذه القدرة ، ولكنها لا تستطيع أن تزيد هذه القدرة وهذا هو السر فى العبارة المعروفة « المدرس مطبوع أكثر منه مصنوع » .

والقدرة على الحكم تمكن المدرس من حفظ النظام فى الفصل ، وهى عامل مهم من عوامل نجاحه ، ولقد تمادى البعض ، ونادى بأنها العامل الضرورى فى عملية التدريس ، واعتقدوا أن كل من كان خلواً من هذه القدرة فعليه أن ينتحى ناحية من الجبل ، ويسلم زمام المهنة لأصحابها .

الفرق بين النظام والأوامر المدرسية

إن الأوامر المدرسية School-Oroders ترمى إلى المحافظة على الشروط والأوضاع الضرورية التى تمكن المدرسة من القيام بوظيفتها . أما النظام أو التأديب المدرسى School Discipline فليس شيئاً مفروضاً من الخارج

كالأوامر المدرسية ، ولكنه شيء يمس الينابيع الداخلية للسلوك ، وقوامه إخضاع دوافع الإنسان ، وقواه الفطرية لشيء من التنظيم بحيث تصبغ حالتها الطبيعية غير المنظمة بصبغة منظمة ، وبذلك تحل الكفاية ، والاقتصاد محل التبذير ، والجهد الضائع ، على أن بعض نواحينا الفطرية ربما لا تقبل هذا الضبط فلا بد إذن من أن يكون قبولها عن رضا وارتياح ، ونحن نرى أن هذه هى التلقائية لميل فطرى يرمى دائماً إلى أعظم درجات الكمال وأحسن حالات التعبير عن الذات .

إن إيجاد النظام فى الفصل ، وإلقاء الأوامر ، واحترام التلاميذ للمدرس ، كل هذا من شأن الحكومة المدرسية ، تسهر عليه ، وتعمل له بما تصدر من أوامر ، ولكن توجيه التلاميذ ، والسمو بميولهم ، وتنظيم حياتهم من عمل النظام المدرسى ، فالتأديب أو النظام المدرسى هو تأثير عقل كبير منظم على عقل آخر أقل اتساعاً ونمواً .

وهو كذلك الوسيلة التى يدرب بها التلاميذ على احترام النظام العام ، وحسن السلوك ، وإظهار أحسن ما فى أخلاقهم . . . وأفضل اختبار له هو ملاحظة سلوك التلاميذ العام ، ولا يمكن أن يكون هذا حسناً ما لم يؤسس على أفكار ، ومثل عليا للسلوك وقرت فى نفوس التلاميذ جميعاً . هذا ويمكننا أن نحدد الفرق بين النظام المدرسى ، والأوامر المدرسية فيما يأتى :

الأوامر المدرسية	النظام المدرسى
١ — دوافع الأوامر المدرسية خارجية أى مفروضة من الخارج	١ — النظام نابع من الباطن فهو الينابيع الأساسية للسلوك
٢ — الأوامر شرط أساسى للمجتمع السعيد الناجح	٢ — النظام هو تأثير عقل واسع على عقل ضيق
٣ — الأوامر المدرسية وسيلة لغاية	٣ — النظام المدرسى هدف فى حد ذاته
٤ — أساس نجاح الأوامر المدرسية قلتها وكونها فى متناول التنفيذ	٤ — أساس التأديب والنظام المدرسى هو إخضاع الغرائز والدوافع والقوى المختلفة وتنظيمها

٥ ــ الأوامر المدرسية قد تعوق عملية النمو	٥ ــ النظام يستلزم قدراً معيناً عن الحرية ، والحرية عنصر لازم للنمو
٦ ــ الأوامر المدرسية قد تسبب الرهبة والخوف	٦ ــ النظام المدرسى يجب أن يكون عن رغبة لا عن رهبة .

وسائل حكومة المدرسة

يمكن أن نقسم وسائل الحكومة المدرسية إلى نظم ثلاثة :

١ ــ القمع . ٢ــ التأثير . ٣ ــ التحرير .

ومن المفيد أن نلتزم هذا التقسيم حتى نفهم ما يراد بكل نوع من هذه النظم المختلفة ، وأن نناقشها من ناحية أثرها فى الخلق .

أولا ــ القمع Phlebotonism

يصر أنصار القمع على الهدوء التام والنظام الشامل فى جميع الأوقات ، حتى يسمع رنين الإبرة إذا سقطت ، ويقال : كانت المدرسة قديماً تحوز رضا المفتشين إذا سادها مثل هذا الحكم . وكانت تقاليد المدرسة تقوم على الكبت ، والقمع الشديدين ، وعلى العقوبات البدنية ، فالفلقة ، والعصا سلاح المدرس ، وإذا تصفحنا كتب التاريخ وجدنا صوراً محفورة فى الخشب لمدرسين يستعملون آلات التعذيب ذات الأثر البين فى أجساد تلاميذهم ، ولا يزال بعضنا يذكر الإرهاب الذى أخذنا به فى المدارس وقتاً ما والذى إن دل على شيء فهو يدل على الوحشية ، والرعب ، والحقيقة أن التلاميذ كانوا يحيون حياة بائسة ملأى بأشباح الخوف ، والألم ، وكان وقت المدرس وقفاً على توقيع العقوبات ، فقد كان القمع هو الصفة الغالبة على مدارس الماضى ، وقد كانت أداة المدرس الأسكتلندى ، و « الفقى » فى الكتاب المصرى عصا فى آخرها قطعة من الجلد ، وكان نجاح المدرس يقاس بإمكانه إلقاء أوامر جافة على ثلة من التلاميذ الهائجين وخضوعهم لها ، أما حب التلاميذ فكان فكرة بعيدة عن الأذهان .

وإذا حللنا طريقة القمع من الناحية السيكولوجية وجدنا أن هذه الطريقة تعتمد على إثارة عامل الخوف كى تحدد طرقاً خاصة للسلوك وتحفظه فى هذه الاتجاهات وتمنع الطفل من ارتكاب أنواع أخرى من السلوك .

ثانياً — طريقة التأثير Impressionism

وهذه الطريقة تحل قوة الشخصية محل العصا والإرهاب فى حكم المدرسة ، فالمدرسة تحكم عن طريق المثل الشخصى ، واحتذاء المدرس فى أخلاقه الخاصة وقوة تأثيره المباشر فى التلاميذ واستغلال الظروف الجيدة لضرب المثل الصالح حتى يعيش الجميع تحت لواء الاحترام ، والحب بدل الإرهاب والقمع .

وقد كان « أرنولد » فى « رجبى » ، «وثرنج » فى « أو بنجهام » مثلين عظيمين لهذه النزعة فى المدارس الخاصة الإنجليزية فى القرن التاسع عشر ، فقد تعدى أثر شخصيتهما نطاق تلاميذهما فى« رجبى » ، « وأوبنجهام » وشمل المدارس الخاصة الإنجليزية جميعاً ، فالمربى كما ترى هذه المدرسة زعيم فطرى للناشئة يلبى الفتيان نداءه ويطيعون أمره وهو لم يكد ينتهى منه ، ولا شك أن الكثير منا — إلى جانب ذكرياته المؤلمة عن القمع ، والإرهاب — يذكر هؤلاء القلائل الذين كان لهم أكبر الأثر فى توجيه حياتنا .

أما عن الناحية السيكولوجية فإن هؤلاء لا يثيرون استعداد الخوف فى نفوسنا إلا أنهم يثيرون استعداد الخضوع فيها .

ثالثاً — التحرير

أما أنصار التحرير فيبعدون عن القمع ، والتأثير معاً ، فهم يريدون طفلا حرًّا يفعل ما توحيه الطبيعة إلى نفسه ، لا يعوقه عائق شعورى أو لا شعورى ؛ فلا ينبغى أن يهدده المربى أو يخيفه أو يكبت نوازع نفسه : ودوافعها ، ولا يحاول التأثير فيه تأثيراً يرجع إلى قوة شخصيته ، وضعف شخصية الطفل ،

بل عليه أن يقنع بدوره فيقف موقف المتفرج المنعزل فى المؤخرة ، وقد عرفت الدكتورة « منتسورى » بهذا الرأى ، كما عرف «نورمان ماك نن » ، و« نيل » بتطرفهما فى هذا المذهب حين كان الأول فى مدرسته فى « تبترى هول » ، والثانى فى مدرسته المريعة فى « سومرهل » .

وهذه المدرسة التحريرية قائمة على الاعتقاد الراسخ فى أن الطفل خير بالطبيعة كما ذهب « وردزورث » إلى أنه هبط إلى الأرض فى هالة من المجد ، والفخار . أما من الناحية السيكولوجية فهذه المدرسة لا تعتمد على استعداد الخوف ، ولا على استعداد الخضوع ، ولكن على استعداد السيطرة وتتخذ التعبير أو الإفصاح عن الذات شعاراً لها .

والآن وبعد أن حددنا وجهات النظر المختلفة فى النظام فى هذه المذاهب الثلاثة يجدر بنا أن نتساءل أى هذه المدارس ذات أثر كبير فى خلق التلميذ ؟ وأيها ينتهى إلى نظام حقيقى ، وتهذيب صحيح ؟

وقد يقبل جميع المربين — عدا متطرفى التحريريين — قدراً من القمع أو العقاب ينزل على الشخصيات المنحرفة ، ولكنهم بلا استثناء يرفضون إقامة نظام كامل على أساس القمع ، والإرهاب فى المدارس ، فهذا القمع لا يحل إلا مشكلة واحدة هى مشكلة النظام الوقتى ، فى وقت معين ، فى مكان معين ، ولكن حين تختفى يد القمع يعود التلاميذ إلى حالة من الفوضى يرثى لها ، ومن باب أولى تسودهم هذه الفوضى حال خروجهم من المدرسة مباشرة — فالقمع له تأثيره ما ظلات عليه قائماً .

وطريقة القمع لا تتفق مع مبادئ الديمقراطية ، فإذا كان هذا الأمر نافعاً فى بلد يحكمه حاكم مستبد ، فهو وخيم العاقبة ، وعلى جانب كبير من الخطورة بالنسبة لبلد ديمقراطى ، كما يقول « الدس هكسلى » : « إذا كانت الحرية ، والديمقراطية هدفك ، فيجب أن تعلم الناشئة فن الحرية ، والحكم الذاتى ؛ ولكن إذا علمتهم الطاعة العمياء ، والخضوع المطلق ، فإنك لن تصل إلى الحرية أو الديمقراطية التى ترمى إليها ، فليس فى الاستطاعة الوصول إلى

غايات نبيلة بوسائل « منحرفة » وبالاختصار إذا أردنا أن ندرب الشعب على النشاط الذاتى الموجه نحو هدف ، وعلى الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية فيجب أن نتخلى عن إثارة استعداد الخوف فيه إذ أنه وسيلة خاطئة تعوقنا أكثر مما تنفعنا فى عملنا — أما العقاب البدنى فليس من الحكمة أن نقطع بتحريمه فهو ضرورى أحياناً ولكن الالتجاء إليه يدل على أنه لا توجد للإصلاح طرق أخرى . أو على أن هناك طرقاً جربت ، وأخفقت — هذا إلى أن الالتجاء المستمر إلى العقوبة البدنية فيه حط من شأن المعلم ، والمتعلم على حد سواء . ويمكن أن نقول — دون أن نكون مخطئين — إن العقوبة البدنية تسبب للمراهقين من الأخطار الجسمية ما يحتم على المربين جميعاً عدم الالتجاء إليها .

أما طريقة التحرير — وهى على نقيض طريقة القمع — فيرى أنصارها أنها تخرج صاحب الخلق القويم ، وأن الحرية المطلقة الكاملة ذات تأثير قوى حسن فى الشخصيات ، فهى تربى شخصيات حرة لا تخشى شيئاً فى القول أو العمل، مستعدة لمواجهة أى موقف من المواقف، ونحن نشك فى أن الحرية المطلقة فى المدرسة تؤدى إلى هذا الرأى كما أن أنصار التحرير يخطئون إذا وضعوا الأوامر المدرسية موضع الشك ، فإن الطفل محتاج للضبط ، فيجب أن يطبع أوامر خاصة للقيام بعمله بنظام ، كما أنه محتاج لقدر من التوجيه ليس سلوكاً معقولا .

أما سلاح التأثير الشخصى فهو سلاح قوى فى يد المدرس القوى الشخصية ، ويؤدى إلى نتائج طيبة من حيث توفير النظام فى الفصل والتهذيب فى نفوس التلاميذ ، فنحن نقتبس عواطفنا الأخلاقية ، وميولنا من الشخصيات القوية التى نعجب بها ونقع تحت تأثيرها .

على أن أنصار التحرير يهاجمون هذه المدرسة إذ أن سلاح التأثير الشخصى من شأنه أنه يعمل على إلغاء شخصيات التلاميذ ، إن التأثير كطريقة خطأ فى أساسه لأنه يميت الأصالة ، ويشل الذاتية ، ويتدخل فى نطاق الشخصية المقدس ، كما أنه لا ينتفع به إلا أصحاب الشخصيات القوية وهل كل المدرسين

أقوياء الشخصية ؟ إن إلى جانب كل مدرس قوى الشخصية عشرة من ضعافها ، ولكن هذه الصعوبة من السهل التغلب عليها ، فالواقع أن المدرس مهما كان صغير السن ، قليل التجربة ، جبار عظيم بالنسبة لحداثة التلاميذ ، وضآلة معلوماتهم ، ولذلك كان المدرس دائماً فى مركز يستطيع معه أن يستعمل سلاح الاستهواء استعمالا خطيراً ، ويتساءل سير « جون آدمز » عن السبب الذى من أجله يدين التلاميذ بالطاعة لمدرسهم دائماً . ويصل بطريقته السقراطية ، كما سبق أن عرفنا إلى أن هذا يرجع إلى أن المدرس ، فى الدرس رمز للمجتمع الكبير وهو من ورائه يتقمص سلطته ، ويمثلها فى الفصل .

يتضح لنا مما تقدم لنا أن حل مشكلة الحكومة المدرسية يقع بين المدرسة التأثيرية ، والمدرسة التحريرية ، إذ أننا نستطيع أن نحذف — مطمئنين — مذهب القمع فكيف يمكن التوفيق بين هاتين المدرستين ؟

يجب أن نعلم أولا وقبل كل شىء أن كل وجهات النظر التحريرية تعترف بضرورة إباحة قسط من الحرية داخل نطاق الحدود الخلقية التى تضعها المدرسة ، والتى يجب أن يخضع لها طائعاً مختاراً ، وبعبارة أخرى يجب أن يتمتع بالحرية ، ويخضع للنظام فى نفس الوقت — والخلاصة أن الأطفال إذا أرادوا أن يستمتعوا بقدر كاف من الحرية ، وإذا أريد لهم النمو ، والاكتمال ، فلا بد أن يتهيئوا لقبول قدر مناسب من النظام ، والتهذيب .

إن جوهر الموضوع من الناحية التربوية هو أن كل كائن حى إنسانى ، سواء أكان حدثاً أم بالغاً يحتاج ويتطلع إلى لون النظام المعقول فى حياته ، على أن هذا الإنسان على أتم الاستعداد لمقاومة التحكم ، والتسلط بكل ما أوتى من قوة ، ونظراً لأن أنصار القمع يعجزون عن استيعاب هاتين الحقيقتين السابقتى الذكر ، لذلك نجد أنهم يخفقون ، فالقمع يتطلب فرض الأوامر ، وتحكم الإنسان فى أخيه الإنسان ولا عجب أن تكون الثورة من منتجاته لا لأن الصغار يكرهون النظام ، بل لأنهم ينزعون إلى مقاومة عنصر السلطة .

ومما لا شك فيه أن النظام المفروض قد ينجح إذا طبق فى مكان محدود ،

ولوقت محدود ، هذا إذ كانت الشخصيات التى يعهد إليها بتنفيذه قوية ، وكانت العقوبات المتصلة . بالمقاومة قاسية كذلك ، على أن للكبت الذى يشعر به الخاضعون لهذا النظام لا بد وأن يؤدى إلى الغليان وإلى لعنة هذا النظام نغتر بالظواهر ، وتطلعنا إلى الوراء حيث كان النظام الاستبدادى يسود المجتمع عامة ، ظهرت لنا صورة قبيحة من مظاهر التنفيس والتعويض عمادها الوحشية ، والتخريب ، ونحن إذا تطلبنا نظاماً عماده الاستبداد أو القمع دون أن تصحبه نزعات هجومية أو اعتدائية يكون مثلنا كمثل من يقبض على الريح .

وبالمثل ، لا يمكننا أن نتوقع من الشعب أن يسلك سلوكاً اجتماعياً منظما ، وأن تسود فيه روح التعاون دون أن يكون هناك نظام مناسب لهذا الشعب ، والفوضى مثلها كمثل القمع والكبت تولد السلوك الاعتدائى .

والإجابة المنطقية لمشكلة النظام – كما ساد فى بعض المدارس – هى أن يصل المجتمع إلى نظام متفق عليه يراه الجميع ضرورياً للصالح العام على أن مثل هذا النظام كفيل جدا بألا يثير العداء لأنه خال من عناصر السيطرة . فبدلا من أن يؤدى إلى المقاومة فهو يمكن الشعب من الاندماج فى أعمالهم ، وتوجيه قواهم الابتكارية إلى الأهداف الإنتاجية المثمرة :

المثل الأعلى للنظام

ويمكن أن نقول إن المثل الأعلى للنظام يمكن أن يوصف بأنه مزيج من النظام الذاتى ، والنظام الاجتماعى ، وهذان النوعان من النظام هما ما يحتاج إليه المجتمع الحديث من مواطنيه ، ويمكن أن نعتبرهما أيضاً الأسس التى تقوم عليها صحة الفرد الشخصية ، والمدرسة التى تقتبس هذا النوع الجديد لا تقتصر فى عملها على مجرد حل مشاكلها الداخلية فحسب بل هى تعمل دائماً على التربية من أجل الحياة .

والنظام الذاتى يمكن تكوينه فى الفرد عن طريق « احترام الذات » أثناء التعاون مع الغير ، عن طريق استثاره الحماس ، والميل ، وبواسطتهما يمكن

التضحية بالراحة القريبة ، وبالهدوء من أجل الوصول إلى هدف يشعر الفرد بأن له قيمة ، وجدير بنا أن نلاحظ أننا بضغطنا على الطفل وحمله على مواصلة السير وراء هدف ما نبغض إليه هذا الهدف ، وهذا لا يمكن أن نعتبره أساساً حقيقياً للنظام الذاتى – كما كان معتبراً قديماً – فهو لا يخرج عن كونه مجرد عبودية واستبداد . ولقد بنيت الأهرام على هذا النظام ، ومن ذلك يبدو لنا أن وظيفة المدرس لا تقف عند مجرد حمل الطفل على بذل جهود معينة ، ولكنها تجميع لمظاهر نشاطه عن طريق التوجيه واستثارة الميول .

أما النظام الاجتماعى فهو لا يعدو أنيكون نظاماً قبله المجتمع كشرط أساسى لمتابعة أهداف الجماعة ، وتصبح المدرسة ذات هدف اجتماعى إذا كانت مبادئها الموجودة فعلا نشطة فعالة ، فهى لا توجد إلا لخدمة المجتمع ، وثمة حاجة أخرى ضرورية للنظام الجمعى ، وهى أن السلطة لا بد وأن تصبح وظيفة لتحمل المسئولية ، فأولئك الذين يتمتعون بقدر معين من المسئولية يحتاجون للسلطة المناسبة حتى يتمكنوا من تأدية الواجب كما ينبغى ، وإذا أمكن أن يفهم مدلول السلطة على أنها ليست شيئاً يتمتع به البالغون ، ويحرم منه الأطفال ، وإذ ما شعر جميع أفراد المجتمع بأن لكل منهم مركزاً فى المجموعة وحقاً فى إبداء الرأى فلا بد وأن ينعدم ذلك النزاع الكريه بين أولئك الذين يتمتعون بالسلطة بلا شك ، فى الوقت الحاضر .

النظام فى مراحل التعليم المختلفة

إن الأساس الصحيح للنظام هو – كما سبق أن عرفنا – إيجاد الرغبة الصادقة من جانب التلاميذ لقبول المثل الخلقية التى تهديها إليهم المدرسة ، وفى الإمكان أخذ التلاميذ بهذا إذا أعدت لهم المدرسة حياة يسعدون بها ، ومعنى ذلك أن من واجب المدرسة ألا تهمل رغبات الأطفال أو تتجاهل ميولهم ، ولا بد أن تحقق لهم ما يرغبون فيه ، وأن تهيئ الحياة المدرسية بما

يجعلها محببة إليهم مليئة بأكثر مما يتخيلون وجوده فيها ، وبذلك تستغرق نشاطهم وتضمن ولاءهم .

وفى كل مرحلة من مراحل الحياة المدرسية دلت خبرة المدرسين الأكفاء على أن الأطفال ذوى القدرات المختلفة يركزون اهتمامهم فى فترات معينة من الزمن فى أعمال تناسب قدراتهم ، فالتجديد الدائم أو التغيير الذى يلجأ إليه بعض المدرسين تفادياً للسآمة الناشئة عن التكرار لا يمت إلى أغراض التربية بصلة ، ولا بد إذن من مراعاة الأوقات المناسبة للأعمال التى تتجاوب مع رغبات الأطفال ذوى القدرات المختلفة .

وإذا ما تجاوبت رغبات الأطفال فى عمل من الأعمال رأيناهم يبذلون غاية الجهد بل يتعاونون فى القيام به ، ومن ثم يدركون قيمة ما نريد منهم أو يتبينوه ، ويؤمنون بأن النظام إنما وجد لصالح المدرسة عامة ولصالح كل فرد منهم بصفة خاصة ، فالقواعد الموضوعة لإقرار النظام ليست شيئاً مذكوراً إلى جانب الطريقة التى تطبق بها النظم ، وعلى المدرس إذن أن يطبق النظم المختلفة على تلاميذه مراعياً أخذهم بالعطف ، وأن يكون العمل الذى يكلفون به معقولاً يصادف هوى فى نفسه وأن يكون متمشيا مع طبائعهم وعددهم وأسنانهم ومقدار نضوجهم العقلى . وبهذا لا تكون أوامره متعذرة التنفيذ تقوم الصعوبات المختلفة دون تحقيقها . وعلى هذه العوامل أيضاً يتوقف استعداد التلاميذ لسلوك معين ؛ فسواء أكان السلوك مرغوباً فيه أم مفروضاً عليهم فإن مسببات التنفيذ موجودة فى الحالتين .

إن قرار النظام فى مدرسة من المدارس أو فى فصل من الفصول لا يحتاج إلى عنف فى تطبيقه ، وإنما يحتاج إلى تعرف المدرس للمناسبات التى يجوز فيها أن يتدخل ، وقد دلت التجارب على أن أسوأ النتائج قد نجمت عن أخذ التلاميذ بالشدة أو تدليلهم أو من تغيير المعاملة من شدة إلى تدليل فى غير حزم .

(ا) النظام فى مرحلة روضة الأطفال :

من السخف بمكان أن يصر المدرس على أن يمتثل التلاميذ لأوامر أو تعليمات دون أن تكون هناك استجابة طبيعية لتنفيذ هذه الأوامر ، فالتلاميذ فى هذه السن من مرحلة الطفولة يحتاجون إلى مدرس يعرف كيف تتجاوب الأوامر مع التنفيذ وكيف يضرب الأمثال لنوع السلوك الحسن الذى يطالب تلاميذه بمحاكاته وعليه أن يكيل الثناء لمن صدع بالأمر ، ثم إنه لا داعى ألبتة لجرح شعور الطفل بتسميته « طفلا شقياً» إذا ارتكب مخالفة فالرغبة فى إرضاء المدرس فى هذه المرحلة هى رائد التلميذ فى تصرفاته .

(ب) النظام فى مرحلة التعليم الابتدائى :

سواء أكان الطفل فى مرحلة الروضة أم فى مرحلة التعليم الابتدائى فإنه حرى بشىء من التسامح فيما يتعلق باتباع نظم دقيقة ذلك لأن حيوية الطفل من جهة وحبه للاستطلاع من جهة أخرى يدفعانه للإخلال بالنظام دون قصد ، فلا سبيل فى المدرسة الحديثة إلى تكليف الطفل أن يبقى جالساً دون حراك مدة طويلة من الزمن .

وهناك خاصية أخرى فى مرحلة التعليم الابتدائى وهى ميل الطفل إلى الاستعانة بنفوذ المدرس على قمع من يقوم بينه وبينهم نزاع من رفقائه . ثم إنه كنتيجة لخبرات الطفل يبدأ فى التمييز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب؛ وواجب المدرس حينئذ أن يشعر التلميذ بضرورة الخضوع للحق لذاته . والمدرس الغضوب الذى يميل إلى إظهار سلطانه الشخصى لا يكون له أثره المرجو فى تلاميذه .

(ح) النظام فى مرحلة ما بعد التعليم الابتدائى :

لا بد فى هذه المرحلة من أخذ التلاميذ بنوع من الإصرار على ضرورة التزام نظم معينة فنمو الإحساس بالحاجة إلى التزام النظام فى الحياه العامة

يستلزم وضع قواعد يقبلونها . وواجب المدرس أن يبتعد ما أمكن عن فرض الأوامر على التلاميذ ، وليكن هدفه أن يخلق الظروف والمناسبات التي يجد التلميذ فيها نفسه في وضع يضطره إلى الطاعة . فإذا أخفق المدرس في إيجاد هذا الجو فعليه أن يسأل نفسه . هل كان عنيفاً في أوامره ؟ أم كان متراخيا ؟ أم كان غير مستقر بين الحالين؟ ثم هل أعطى الفرصة لتلميذ كي يعبر عن نشاطه وذكائه ؟

وأخيراً أصبح من المسلم به أن أحد التغيرات الهامة التي طرأت على التربية في النصف الأخير من القرن الماضي ينحصر في الإدراك التدريجي من جانب المدرس إلى أن مسألة امتياز المراهق على الطفل الصغير إنما هي مسألة سعة خبرة وليست مسألة صفات خلقية . وأن هناك من الأطفال من هو ضعيف الإدراك أو جامح بطبيعته لا يستجيب لأمر مدرس نابه يعمل لمصلحته في قرارة نفسه — وكنتيجة لهذا التغير قلت العقوبات التي كانت توقع على التلاميذ سواء كانت بدنية . أم غير بدنية وفي المدارس الحالية المثالية لم تعد العقوبات شيئاً كوراً إذ أصبحت التقاليد المدرسية والأوضاع المحلية رادعاً كافياً للطفل إذا انحرف . على أنه مما لا شك فيه أن هناك حالات فردية خاصة تحتاج إلى تدخل عاجل من جانب ناظر المدرسة وربما أبيح له اتخاذ إجراءات صارمة .

نظريات العقاب

وقبل أن نترك موضوع النظام نرى لزاماً علينا أن نشير إلى موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها التربوية . وقبل أن نبين أثر العقاب في التربية يحسن بنا أن نستعرض في شيء من الإيجاز نظريات العقاب حتى نكون على بينة من أمرنا عند تطبيقها في المدارس ويمكن أن نلخص نظريات العقاب فيما يأتي :

١ — النظرية الوقائية

٢ — النظرية الوازعة

٣ — النظرية الجزئية

٤ — نظرية الجزاء الطبيعي

أولا — النظرية الوقائية

ترمى هذه النظرية إلى حماية المجتمع من إجرام المجرم وتقول بأن السجون وجدت لحماية من فى الخارج لا لعقاب هؤلاء الذين فى الداخل ، وإنما نضعهم فى السجون لحماية الأبرياء منهم . وهذه النظرية يوافق عليها جميع العلماء حتى الذين ينددون بالعقوبة وينادون بعدم الالتجاء إليها .

وهذه النظرية مطبقة فى النظام المنتسورى الذى لم يستعمل العقاب مطلقاً كوسيلة لحفظ النظام، ولكن كخطة يقصد منها الحماية، فالعقاب هنا وسيلة لهدف أسمى منه ، فإذا وقف طفل من الأطفال عقبة فى سبيل غيره أو سبب ضيقاً لباقى الفصل فإنه يحجز جانباً ، أى يوضع حيث لا يستطيع أن يضايق غيره أو تمتد يده إليهم بسوء . وإذا تطلب إخراجه استخدام القوة الجسمانية فلتستعمل تلك القوة . وهذا ليس عقاباً ابتدعته مدرسة منتسورى ، ولكنه تصرف أدت إليه النتائج الطبيعية .

ثانياً — النظرية الوازعة

وتنظر هذه النظرية للعقاب كرادع لا لمسبب الضرر نفسه بل إنه يردع الآخرين من ارتكاب ذلك الجرم ، وتتجلى فى قول أحد القضاة للمجرم : « قد شملك عفونا عما فعلت ، ولكنا سنعدمك لنردع بك غيرك » ، ويرى بعض العلماء فى هذه النظرية ظلماً ، وإجحافاً للإنسان إذ كيف تعاقب طائفة لفائدة طائفة أخرى . حقيقة أن العقاب رادع ، ورادع مفيد أيضاً ولكنه يتوقف على طبيعة الشخص فما يطبق على شخص بعينه قد لا يجدى نفعاً مع غيره . فهناك بعض الناس لا يحيدون عن الطريق المستقيم خوفاً من رجال « البوليس » وبعضهم خوفاً من التقاليد ، والبعض الآخر خوفاً من الله سبحانه وتعالى . وقد نجد هذه الدوافع النفسية مجتمعة كلها فى شخص واحد . وهناك من يسيرون فى الطريق القويم بحكم العادة التى تأصلت فى نفوسهم منذ الصغر ،

ولو رفعت جميع القوانين والعقوبات . لوجدت هؤلاء يسيرون فى طريقهم كالمعتاد لا يحيدون عنه ، وهذا هو المثل الأعلى الذى ننشده ونحاول جاهدين أن نغرسه فى نفوس أبنائنا : ولكننا لا نستطيع أن نحدد القوى التى تمنع سوء السلوك فى المدرسة ، وهناك شك فى أهمية العقاب الجسمى كرادع كما أن هناك ثقة كبرى فى العامل الخلقى ، فالطفل يخاف من ألم العصا أقل من خوفه من فقدان سمعته عند مدرسيه أو فصله أو أهله ، وما العقوبات الوازعة إلا وسائل سلبية ليس لها من الأثر والقوة ، ما للوسائل الإيجابية التى يعول عليها فى خلق التقاليد المدرسية .

ثالثاً — النظرية الجزائية

تحتم هذه النظرية أن كل مجرم يجب أن يلقى جزاءه فيكفر عن خطيئته بالتعذيب ، وهذه النظرية إذا أمكن تطبيقها من ناحية الأحكام فلا يمكن تطبيقها من ناحية التربية فليس لها مكان داخل جدران المدرسة إذ أن منفذها ينظر للخطأ نفسه لا للدافع فهو يعاقب الطفل لعدم امتثاله لأوامر المدرسة سواء كان ذلك راجعاً للنسيان أم للجهل أم للثورة النفسية ، كذلك من أسباب إخفاقها أن الذنب نفسه ، لا المذنب هو الذى يصبح موضع الاهتمام ، ويبذل المربى فى جعل العقاب ملائماً للجريمة بينما الأوجب أن يجعله ملائماً للمجرم نفسه :

تلك هى بعض النظريات التى تتعرض للعقاب وهى ذات أهمية عملية سواء أكان ذلك فى الحياة العامة أم فى المدرسة ، وذلك لأن العقوبة يختلف نوعها ، ووسائلها بالنسبة إلى ذنب بعينه ، وكذلك تختلف بالنسبة للأفراد المراد عقابهم ، فالمخلوقات الآدمية تختلف كثيراً فى الخلق ، والمزاج والتركيب النفسى ، والجسمى ، وما يكون علاجا ناجعاً مع طفل بعينه قد لا يجدى نفعاً مع الآخر . فبينما نجد أن بعض الأطفال أكثر إحساساً للألم الجثمانى نجد أن آخرين أكثر حساسية بالنسبة للألم المعنوى أو الخلقى . فنظرة تأنيب تحدث فى طفل أثرها الإصلاحى بينما لا يجدى مع آخر سوى الضرب . والواقع

أن كل طفل على حدة مشكلة فى حد ذاته ، ولذلك نخطئ أشد الخطأ إذا عاملنا الأطفال فيما يختص بالعقاب معاملة واحدة فتلك طريقة عديمة الجدوى إلى جانب ضررها البليغ ، وخاصة إذا كان الغرض من العقاب هو إصلاح المذنب .

والخلاصة : أنه يمكن أن نقول إن النظرية الجزائية تجعل العقاب مناسباً للذنب ، والنظرية الوقائية تجعله مناسباً للمذنب ، والنظرية الوازعة تجعله مناسباً للبرىء .

ومهما كانت الظروف فيجب ألا يلجأ المربى إلى العقاب البدنى إلا فى الحالات التى يتعذر فيها حمل الطفل على اتباع الفضيلة والإقلاع عن الرذيلة بطريق النصح والإرشاد والتى يظهر فيها إصرار الطفل وعناده وقبل أن نبدى رأينا الخاص فى موضوع العقوبات المدرسية ومكانتها التربوية نرى لزاماً علينا أن نمرّ مرًّا سريعاً بنظرية قانون الجزاء الطبيعى فى العقاب ذلك القانون الذى ينادى به هربارت سبنسر .

رابعاً : نظرية الجزاء الطبيعى

ينصح سبنسر بأن خير وسيلة لبلوغ الإنسان غرضه هى أنه يجنى ثمار عمله فهو يرى أنه من العبث أن نتعلم الأخلاق بوسائل تلقينية . ويضرب مثلا يفسر به كيف أن المرء يتعلم بما يجنيه من أعمال فيقول : « إذا سقط الطفل على الأرض فجرحت ساقه ، وإذا اصطدم بالمنضدة فشج رأسه فالنتيجة لكل ذلك أنه يتألم ، وهذه نتيجة طبيعية لوقوعه أو اصطدامه . فلكى يتحاشى الألم يجب أن يتحرى الأناة فى مشيته حتى لا يقع على الأرض ، وأن يحاذر الاصطدام بالمنضدة حتى لا يصاب . فواضح أن الطفل لم يتكلف الوقوع ليرى نتيجة ذلك ، ولكنه وقع دون أن يقصد ، فذلك درس من الطبيعة لن ينساه . فهى تؤدبه وتعلمه كيف يخوض غمار الحياة متجنباً الشر متتبعاً الخير . وهذا ما يقصده « سبنسر » ، وعلى ضوء هذا المثال توضح لنا الطبيعة فى أبسط صورة النظرية الحقيقية والعملية لروح النظام الخلقى .

ويؤكد « سبنسر » أيضاً أن هذه الآلام نتائج محتومة للأفعال التي تسبقها فالطفل حين يجرى يقع على الأرض ، وتجرح ساقه أو يصطدم بالمنضدة فيتألم لذلك . فالتألم نتيجة الاصطدام أو الوقوع رد فعل لأفعال الطفل نفسها، والآلام تتناسب وأخطاء الطفل، فهو إذا جرى وقع ولو مشى على مهل لما وقع ، ولو احترس من المنضدة لما اصطدم بها . وهذه كلها نتائج ثابتة مباشرة لا يجوز فيها ولا يمكن الهروب منها . وذلك هو القانون المعروف « بنظرية الجزاء الطبيعى » التى يؤمن بها « سبنسر » .

وقد أخذ « سبنسر » رأيه فى هذا الموضوع عن جان «جان روسو» . فلاشك أن « لروسو » الفضل الأول فى اهتمام العلماء بالجزاء الطبيعى . فهو أول من نادى به . ولعل « سبنسر » أول من آمن بدعوته إيماناً كاملا ، حمل على التبشير بهذه الدعوة فى غلو وإغراق ، زاعماً أن أردع العقوبات وأدق الأحكام ما كان ملائماً لسنن الطبيعة ، فهو كما يلجأ فى تأسيس وجوه إصلاحه فى نظام التربية إلى الناموس الطبيعى ، كذلك نراه هنا فى صدد موضوع العقوبات التأديبية يلجأ إلى تأديب الطبيعة ، وعقابها ، ناعياً على الآباء والمربين طرقهم التأديبية المخالفة للجزاء الطبيعى معترضاً أشد الاعتراض على أولئك الذين يعدلون بأى نوع من القعوبات عن الجزاء الطبيعى القويم . وقد أفاض فى إثبات هذه الحقيقة تمثيلا وبرهاناً ، فذكر أمثلة عدة تدل على أن الطبيعة وحدها كفيلة بتوقيع العقاب الزاجر . وقد تقدمت الإشارة إلى أحد هذه الأمثلة .

ويرى« سبنسر» أن خير سنة تتبع فى تأديب الطفل أن يكون جزاؤه من جنس عمله ، أما ضربه ، وتوبيخه ، وزجره فعقوبات لا قيمة لها لمخالفتها لسنن الطبيعة ، ولبعدها عن المساس بنوع الذنب الذى اقترفه الطفل فلها من الضرر أكثر مما لها من النفع . لذلك يرى فى الجزاء الطبيعى المثل الأعلى للعقاب الحازم الذى لا يصغى إلى استعطاف ولا تقبل عنده شفاعة ولا يصيبه التردد أو الهزيمة عند التنفيذ ، ولا يعتوره التلعثم أو يعوقه عائق . كذلك يرى فيه المثل الأعلى لميزان العدالة فلا تكيل الطبيعة بكيلين ، ولا تنظر إلى الذنب بعينين ،

إنما تكيل بكيل واحد للجميع فتحاسب الصغار والكبار على حد سواء . ولم يقف « سبنسر » عند حد بيان ماتقدم ، بل أسهب فى ذكر الأمثلة لجرائم الصغار ، والكبار ، وعدد كثيراً من جرائم الأحداث الشائعة ، مقرراً لكل جريمة عقاباً طبيعياً . زاعماً أن هذه الجزاءات الطبيعية خير بكثير مما يفرضه المربون على أبنائهم من توبيخ وزجر ، وضرب وشتم .

ولعل أهم ما يميز آراء « سبنسر » فى ميدان الجزاء الطبيعى ، هو ذلك الاعتراض الذى اعترض به على جماعة المعلمين والمربين الذين يتوعدون الأحداث ولا ينفذون من وعيدهم شيئاً وقال إن ذلك يسبب زياة الجرائم . فلتكن الملاحظة الصادقة دليل المعلم فى كشف هفوات الأطفال قبل الشروع فى اقترافها ، وليكن التنفيذ حازماً لا يشوبه هوادة ولا تردد .

وعندما نمعن النظر فى رأى « سبنسر » ، يجب ألا نغفل أنه رأى لا يمكن تطبيقه بحرفيته ، بل لا بد من التجاوز عن بعض النقط ، فقد سلم أخيراً بأن الطفل فى مرحلة الطفولة يجب أن يتمتع بنسبة معقولة من الحرية المطلقة لأنه يرى أن ذلك ضرورى جداً له ، لكنه فى الوقت نفسه يرى أن طفلا خبيثاً فى الثالثة من عمره مثلا ، يعبث « بموسى » يجب ألا يسمح له باللعب بها بمقتضى قانون « الجزاء الطبيعى » لأن هذه النتائج يحتمل أن تكون خطيرة جداً ، فمن الجائز أن يحاول مقلداً والده حلق ذقنه فيقطع شرياناً فى رقبته ، ومن الجائز أن يجز رقبة زميل له فى سنه ، مقلداً فى ذلك بائع الدواجن عندما يذبح دجاجة مثلا فالنتيجة الطبيعية مثل هذا العبث بالموسى — بمقتضى القانون السابق — لا شك خطيرة جداً . وهنا تأتى أهمية إعطاء الطفل فى مرحلة الطفولة قسطاً من الحرية معقولا .

والعيب الظاهر فى رأى « سبنسر » بوجه عام أن قانونه سلبى يحل أشياء ، ويحرم أشياء أخرى ، يترك الحرية لأطفال ، ويقيد حرية أطفال آخرين . فهذا لا يؤدى إلى أعمال خالدة راقية تعمل لذاتها . بل لا يؤدى مطلقاً إلى أفعال

تؤتى بعزم ثابت أو بنية صافية ومن أجل ذلك لا يمكن أن نعتبر قانون الجزاء سجلا للقيم الخلقية .

وأخيراً نحن نرى ، أولا وقبل كل شيء ، أن يكون الغرض من العقاب إيجابياً لا سلبيًا ؛ فيجب أن يكون هدفنا من العقاب مساعدة المخطئ على عمل ما يجب عمله بدافع من أعماق نفسه ، فلا تقتصر مهمتنا على منعه من عمل كل ما هو محظور أو ممنوع ، ويجب أن نسلك هذا المذهب نفسه فى حالات الإجرام فقد ثبت قطعاً أن العلاج الصحيح لمثل هذه الحالات ليس مجرد الكبت ، ولكنه العمل على إعلاء دوافع المجرم الضالة أو الشاردة . على أن العقاب يجب أن يكون رادعاً فى بعض الحالات كعدم الطاعة ، وعدم المواظبة إذ أنهما يعملان دائماً على تحطيم الأوامر المدرسية التى يجب أن نحافظ عليها من أجل المصلحة العامة ، على أننا يجب أن نعرف أن مثل هذا العقاب ليس له تأثير خلقى قط إلا إذا اتفقت عليه الجماعة . أما إذا كان سوء النظام وما يصحبه من أخطاء موجهاً ضد المجتمع فأحسن وسيلة لعلاجه هو فصل المخطئ أو المذنب عن الجماعة التى يعمل فيها . هذا ، ولا ننسى أن منظر الزملاء وما يتجلى عليهم من روح البشر فى أثناء قيالهم بالعمل فى الوقت الذى يشقى فيه المذنب بالعزلة ، والخمول كل هذا من شأنه أن يحرك التوبة الصادقة فى نفس ذلك المذنب ولكن ليس معنى هذا أن نعاقب من كان شاذ السلوك أو من كان عصبيًا نتيجة لسأمه أو لأنه لم ينل قسطاً كافياً من النوم أو الهواء الطلق أو التمرين الكافى ، إذ أن معنى هذا حرمانه من الوسيلة الوحيدة التى يجب أن نتخذها أداة لعلاجه . وإذا اقترب الذنب من الخطيئة وجب أن تكون مظاهر العقاب من ردع أو زجر أو تبكيت تابعة للنواحى العلاجية فيجب أن لا ننظر إلى ماضى الطفل الذى لا يرضينا ولكن علينا أن ننظر إلى المستقبل بعين الرجاء — على أنه من المحتمل جداً أن يشعر الفرد بالخزى والعار إذا سمحت له الظروف وأدرك نفسه فى الموقف المشين الذى يراه فيه غيره ، وقد يغير الإنسان رأيه تماماً إذا هيأنا للمخطئ طريقاً آخر فى الحياة ، والمدرس العاقل حينئذ ربما لا يقنع

مطلقاً بكبت أسباب الشغب فى نفس الطفل ، فالأسباب كما رأينا لا تخرج عن كونها انحرافاً فى ميول الطفل الطبيعية عن طريقها العادى ، وإذا ما تملك المدرس زمامها من توجيهها فى اتجاه حسن وأدى ذلك إلى سبيل الصحة العقلية .

على أن هناك ملاحظة أخرى هامة وجديرة بالإضافة إلى ما سبق أن أدلينا به من ملاحظات وهى أنه يجب أن نتخلص نحن المدرسين من تلك العقيدة السخيفة التى دوت بها أركان مدارسنا والتى تتضمن أن العقاب سياسة ضرورية لا بد من اتباعها فى الحكم المدرسى . فالواقع أن العقاب والخوف أثران بائدان من آثار الهمجية ، والمدرس الواسع فى خبرته على علم تام بأن المدرسة التى يعكر جوها رعد العقاب لن يتأتى لها أن تفوق فى يوم من الأيام مدرسة أخرى طرحت العقاب ظهريًّا — فلا بد أن نتوقع ذنوباً يرتكبها الأطفال ولا بد من أن نعالجها ، ونحن نكون أقرب إلى الصواب إذا تمكنا من معالجة هذه الأخطاء على أنها شذوذ وعجز من المخطئ عن تهيئة نفسه للبيئة المدرسية ، ولذا يجب أن نبعد عن أذهاننا مطلقاً أنها ميل طبيعى إلى الشر ، ويجب أن نأخذها على أنها شواهد على وجود شىء خاطىء فى المنهاج أو طرق التدريس أو الظروف المادية أو الروحية للعمل المدرسى أو للحياة المدرسية .

المراجع

1. Roman : The New Education.
2. Sir John Adams : Modern Developments in Educational Practice.
3. Sir John Adams : The Teacher's Many Parts.
4. Boyd & Mackenzie : Towards a New Education.
5. J.E. Adamson : The Individual and the Environment.
6. G.H. Palmer : The Ideal Teacher.
7. Norman MacMunn : The Child's Path to Freedom.
8. Sophie Bryant : Moral & Religious Education.



الفصل التاسع

التربية الاجتماعية

أولا — الصلة بين التربية والمجتمع

يهمنا أن نتساءل ما هى قيمة المجتمع فى الحياة الإنسانية ؟ يعتقد كل فرد أن وجود المجتمع أمر لا غنى عنه . وهو يرى فى اعتقاده هذا أمراً مسلماً به لا يعتوره الشك ، ولكن إدراك التجارب ، والفرص الاجتماعية التى تشكل الفرد تشكيلا تامًّا وتخلقه خلقاً جديداً يتطلب بذل بعض التفكير .

تؤثر البيئة الاجتماعية على الفرد فتخلق منه ذلك الشخص الذى نعرفه بخصاله وصفاته ، فقد كان الرجل البدائى يعيش فى مجتمع صغير محدود وكانت العادات القبلية تسيطر عليه وتشكله كما كانت حياته سلسلة من الإذعان والحرمان . غير أن بعض مظاهر سلوكه وبعض عاداته التى كان يعتقد بصحتها وأنها أمر طبيعى لا غبار عليه ، تبدو الآن شيئاً نابياً . بل وضرباً من الوحشية ، فقد كان مثلا يكره الغرباء ويغدر بهم كما كان يفتك بالضعاف والعجزة ، وكانت عقائده وآراؤه عن طبيعة العلم الذى يعيش فيه آراء سقيمة وسخيفة لا تستحق أن يلتفت إليها لأنها آراء فجة . بدائية تتكون فى جملتها من أساطير صوفية أو خرافات وهمية ، غير أنه اتخذ منها وسيلة لتبرير نظم الحياة القبلية تبريراً منطقيًّا ، ولو عاش هذا المخلوق الذى يمت إلينا بصلة قوية من الناحية البيولوجية ، والذى هو ثمرة اجتماعية محدودة ؛ لو عاش بين ظهرانينا ولمس حضارتنا واندمج فيها فإننا ندهش كثيراً حين نلاحظ الهوة العميقة التى تفصلنا عنه ، وحين ندرك مقدار تأثير البيئة فى صبغنا بالصبغة التى نحن عليها الآن ، وفى صقلنا ، وتكويننا ككائنات تتمتع بهذه الحضارة : بيد أننا نجد هذا بصورة أصغر ، وأقل وضوحاً

فى جميع الأشياء المحيطة بنا : فالبيئة الاجتماعية فى القرية خلقت تلك الشخصية المعروفة عن الفلاح وطبعته بذلك الطابع المميز له ، كما أنجبت الطبقة الأرستقراطية فى إنجلترا جيلا له صفات ثابتة متميزة لا يمكن أن نخطئها فى الشخصية أو فى النظرة إلى الحياة ، وصفوة القول : أن كل جماعة مستقرة لها فى محيطها الاجتماعى الذى تعيش فيه « خصال مميزة وصفات ثابتة » ، ولذلك لو استطعنا أن نجمع بين أحد سكان « جزيرة سليمان » ، وأحد الأرستقراطيين الإنجليز . وتاجر من تجار « نيويورك » ، وبدوى من القبائل العربية ، وفلاح من فلاحى جنوب أفريقيا فى صعيد واحد فإننا برغم الصفات المشتركة بينهم كالخصائص البيولوجية التى ورثها الإنسان فى كيانه ، والقدرة الفطرية — نجد أننا نتعامل مع ضروب من الكائنات الحية البشرية المتباينة أشد التباين ، المختلفة كل الاختلاف إلى حد أنه يتعذر على أحدهم فهم الآخر ، أو أن نكون منهم مجتمعا حقيقياً يسوده التفاهم المتبادل ، فهذه الاختلافات هى نتيجة لاختلاف الوسط الاجتماعى وتباين التجارب التى مر بها كل .

(ا) قيمة المجتمع فى الحياة الإنسانية

ونستطيع أن نذهب إلى أبعد من ذلك فنقول : إنه يستحيل وجود الشخصية الإنسانية « بدون المجتمع » . فلن يستطيع شخص أن يعيش بمعزل عن المجتمع . وإذا هام إنسان على وجهه فى بيداء واسعة دون أن يعتمد على مساعدات من مجتمعه ، فإنه لا بد وأن يقضى عليه سريعاً لأنه لن يحيا عارياً ، أو جائعاً أو أعزل ، أو شريداً فحسب ، بل إنه سيفتقر أيضاً إلى كل الصفات الذهنية ، وكل أنواع المعرفة والمهارة البشرية ؛ التى يكتسبها الإنسان من وجوده فى المجتمع . وإذا أمكن لإنسان أن ينشأ بأقل مساعدة ممكنة من الآخرين لنموه ، فإنه حين يبلغ العشرين يصير إنساناً فى الشكل والخلقة فحسب ، دون أن تكون له صفات الإنسان العقلية . وهكذا تجده عاجزاً عن الكلام ، محتاجاً إلى العقائد ، والآراء التى تنظم وتوجه حياته العقلية ، مفتقراً إلى القدرة

على استخدام أبسط ، وأعم الأدوات ، وأكثرها ضرورة فى الحياة ومفتقراً إلى تلك الخصال ، والعادات التى تربطه بآداب اللياقة ، وخلاصة القول : إذا استطعنا حرمان فرد من كل الصفات التى يكتسبها من المجتمع فإنه يصير عبارة عن بضعة أرطال من تلك المادة الحية المعروفة « بالبروتوبلازما » ، ويصير مثلها ضعيفاً ، عاجزاً عن وضع الطعام فى فمه ، وتقتصر أحسن أفعاله على سلسلة من الأفعال المنعكسة من بلع وهضم وإخراج .

ونستطيع أن نعبر عن هذه الحالة فى عبارة أخرى فنقول : إن التكيف البشرى يجب أن يتفق مع البيئة الاجتماعية ومع ما تتطلبه من مطالب واحتمالات اجتماعية . وهذا القول صحيح حتى فى الأمور التى نبدو فيها مستجيبين لأمور مادية بحتة ، فأنا حين أجلس على مقعد ، لا أستجيب لأمر مادى يدعو بطبيعته وفى حد ذاته إلى الجلوس ، وإنما أفعل شيئاً يتفق مع نظم المجتمع الذى أعيش فيه، تلك النظم التى تتطلب من بين ما تتطلبه من المرء الجلوس على المقاعد ، ولكن لو نشأ إنسان فى بيئة لا تعرف المقاعد فإنه حين يرى مقعداً لايملك سوى أن يحدق فيه ببلاهة . وإذا كانت الأساطير السائدة فى قبيلته قد علمته بأن الشيطان فحسب هو الذى يجلس على المقعد فإنه سيفزع مضيفه بالابتعاد عنه فى خوف ورهبة ، أو قد يندفع ليحطم هذه الأداة اللعينة .فتكيف المرء لا يكون بالنسبة إلى الشىء فى حد ذاته ، وإنما للشىء كجزء من نظام المجتمع . وعلى هذا المنوال يمكن القول : بأن الفلاح زمن الحصاد ، وعامل المنجم حين يعثر على الفحم ظاهراً لا يستجيبان للحقائق المادية المباشرة الموجودة أمامهما فحسب بل إن سلوكهما هو ملاءمة لمجموعة معقدة من الأزمات الاجتماعية ، والمطالب الاقتصادية المختلفة .

وبذلك نكون قد انتقلنا خطوة أبعد من الفكرة السابقة ، فليست التربية عملية تكييف فحسب ، وإنما عملية تكيف اجتماعى ، وليست تشكيلا للحياة فقط ، بل تشكيلا للحياة الاجتماعية التى نحياها ، ويقررها ويسندها المجتمع : ولما كان للمجتمع مطالب فإن التربية تهيئ الفرد للملاءمة مع هذه المطالب .

وفى تحقيقها لهذه الملاءمة تخلق الإنسان فى صورته الحالية .

ولكن كيف يضع المجتمع أهداف التربية ؟ ويرى الأستاذ « مرسل Mursell »[١] .

« إن مؤسسات المجتمع هى التى تحدد أهداف التربية » .

The Instituions of Society set the golas of Education

وإذا بدت هذه العبارة فى بادئ أمرها غريبة الوقع فى نفوسنا ، مثيرة للدهشة فى صحتها ، فلأننا نستعملها استعمالا محدوداً ضيقاً . فأول ما ترسمه هذه العبارة فى أذهاننا هو صورة للبناء ، والتشييد من أحجار ، ثم تجعلنا نرى فى السجن مؤسسة أو نوعاً لهذا البناء ، وفى المدرسة نوعاً ثانياً ، وفى ملجأ الأطفال والعجزة نوعاً ثالثاً ، وفى المستشفى نوعاً آخر . على أن القليل من التفكير يبين لنا تفاهة وسطحية هذه النظرة . لأن السجن فى جوهره ليس جدراناً ، وأحجاراً ، وإنما هو « نمط معين » من الحياة ، والعمل ، كما أن المدرسة ليست نموذجاً لفن البناء ، وإنما هى مجتمع لرواد العلم من طلبة ، وأساتذة يلتقون فيها ليحققوا هدفاً واحداً مشتركاً بطريقة معينة ، فقد تمر بمستشفى فخم لا تجد فى مظهره ما يوحى إليك بأنه مستشفى على الإطلاق . كما أنك قد تمر ببناء شاهق أنيق فى مظهره حقير فى حقيقة أمره ، وعلى هذا الأساس تكون المؤسسة institution طريقة مشروعة أو عادة معروفة دائماً للعمل والحياة معاً — ولقد ذكر رجال الاجتماع أن الفرق بين المؤسسة وبين العادة هو فرق فى الدرجة فحسب . فالعادة هى أن يلبى المرء نداء مجتمعه كأن يرتدى زياً خاصاً فى حفل معين ، أو أن يبعث ببطاقات الدعوة فى حفلات الأفراح . غير أن الحياة المدرسية وما تتضمنه من سلوك الطالب ، والمدرس ، والحياة المنظمة فى المصنع أو المصلحة ، وكتلة النشاط الإنسانى التى تكون فى مجموعها ما نسميه بالدولة الديمقراطية كل هذا يسمى عادات أيضاً وإن كانت على نطاق أوسع وفى معنى أكثر تعقداً ورسوخاً ، ولكن يجب على الفرد أن يتعلم كيف يلائم نفسه مع العادات فى

---

(١) James L. Mursell : Principles of Education.

معناها الواسع والضيق ، فجل ما يحتاجه الفرد فى المثال الأول أو فى العادات بمناها الضيق . هو كتاب عن آداب اللياقة وبعض التهذيب ، أما فى العادات بمعناها الواسع فحسبه « برنامج تربوى » موضوع بحكمة وصبر ليحقق له هذه الملاءمة . وتتكون المؤسسات الاجتماعية العريقة التأسيس وطرقنا العادية فى أداء الأعمال من المطالب التى تفرضها البيئة البشرية على الإنسان . وبهذا المعنى تكون المؤسسات الاجتماعية أهدافاً للتربية .

ولما كان لهذه الفكرة مغزى عظيم ، وما دمنا سنجعلها محوراً وأساساً لتفكيرنا فإننا نود إيضاحها بقدر الإمكان ، ولذلك فلنفرض أن أحد سكان وسط أفريقيا هاجر إلى مصر ، فإن الرغبة ستدفعنا إلى أن نخلق منه مصرياً آخر ، وبعبارة أخرى سنبذل جهدنا لنجعله يتكيف مع المؤسسات الاجتماعية فى مصر ، وهو حين يهبط القاهرة سيجد نفسه غريباً كما لوكان كائنا بدائياً تائهاً فى معمل مملوء بالآلات الضخمة الدقيقة . فلو لم يجد أحداً يعينه ويرشده فسيقف أمامها مذهولا خاشعاً أو يؤذى نفسه ويفسد هذه الآلات بمحاولة استعمالها . ولكنه يستطيع رويداً رويداً أن يندمج فى هذه الحياة الاجتماعية المعقدة . وإذا خالفه الحظ وتمكن من التكيف مع أساليب حياتنا الاجتماعية فلن يلبث أن يشعر بصلة روحية تربطه بهذه البقعة الجديدة — ولن ينى عن اتخاذها وطناً ثانياً — والطفل يشبه ذلك من عدة نواح . ولذلك فإن القول السائد فى « إستراليا » هو أن الطفل أفضل المهاجرين على الإطلاق قول صادق لأنه حين يولد ويترعرع فى بقعة تسنح له الفرصة للتكيف تكيفاً كاملا أكثر من أى مهاجر آخر نزح فى بيئة اجتماعية مختلفة كل الاختلاف عن البيئة الاجتماعية التى استقر فيها ، وعلى أى حال فإن العمل الهائل والتحدى العظيم اللذين يفرضهما المجتمع الجديد على المهاجرين يستلزمان فى جوهرهما التكيف التام مع مؤسسات هذا المجتمع .

ولكن أليس معنى هذا هو أن للتربية أهدافاً لا حصر لها ؟ الحق أن هذا القول على جانب عظيم من الصحة . فللتربية أهداف عديدة لو حاولنا تعدادها

أو حاولنا من جانب آخر وضع قائمة بكل مؤسسات المجتمع فلن ننتهى من ذلك . وعلى كل فإذا أخفق إنسان فى التكيف مع إحدى هذه المؤسسات فإخفاقه يرجع إلى تربيته المخفقة. وتقدير قيمة أو مدى هذا الإخفاق يكون بمقدار قيمة أوأهمية هذه المؤسسة الاجتماعية التى فشل فى التكيف معها ، وقد ضرب أحد أساتذة علم الأخلاق الاجتماعى مثلا لذلك بأحد طلبته ، وقد كانت أعماله فى أيام دراسته على جانب عظيم من الدقة والمهارة ، ولكنه صار فيما بعد مغامراً شريداً فى عصبة سياسية فهذا الإخفاق يعد إخفاقاً تربويا محزناً ، وهو فى الوقت نفسه إخفاق التكيف مع أهم وأبرز مؤسسة فى النظام الاجتماعى الحاضر ، وأعنى بها مؤسسة الحكم القائم . ولكن أغلبنا ليس مغامراً أو لصاً ولا يرغب أن يصير كذلك حتى ولو أتيحت له الفرصة . غير أنك قلما تجد فينا من هو متكيف تكيفاً تاما مع بعض المؤسسات الاجتماعية البارزة الكبرى ومع فئة قليلة من المؤسسات الصغرى . ولذلك فإننا نعد مخفقين من الناحية التربوية بغض النظر عن الدرجات العلمية التى تحملها .

والقول : بأن بعض المؤسسات أهم من غيرها سيكون مفتاحاً لحل مناقشاتنا التالية حلاً عملياً . لأنه لو أردنا بحث أفضل وأمثل تكييف إنسانى مع جميع المؤسسات الاجتماعية social institutions لتطلب ذلك كتابة مجلد ضخم يبلغ فى ضخامته الموسوعة البريطانية ، ولتطلب معلومات إذا قورنت بها حقائق هذا الفصل لبدت هذه الأخيرة قطرة فى بحر كبير . ولكن ما أود أن أفعله هو اختيار أهم وأبرز هذه المنشآت وإيضاح الصلة بينها وبين التربية كعملية تكييف وبذلك نستطيع فهم الطريقة التى تؤدى دائماً إلى تحليل تربوى صحيح ، واستنباط مدعم على أسس صحيحة — أما المؤسسات التى سنتناولها بالبحث فهى :

١ — الدولة　　　٢ — العائلة　　　٣ — النظام الاقتصادى

٤ — دور اللهو　　　٥ — مؤسسات الصحة الوقائية

وأما الغرض الذى سنبدأ به بحثنا فهو أن الرجل المثقف حسناً هو الذى

يكون متكيفاً تكيفاً حسناً مع جميع هذه المنشآت لأنها فى الحقيقة هى الأهداف التربوية التى نحن بسبيل الحديث عنها .

* * *

والمقول بأن المنشآت الاجتماعية هى أهداف التربية ميزة كبرى ونتيجة خطيرة فى الوقت نفسه . فالميزة هى أنها تضفى على بحثنا طابعاً عملياً يجعله أقرب ما يكون إلى الحياة والصدق . لأن الكلام عن التكييف الاجتماعى فى عبارات مبهمة قد يكون ضاراً كما قد يكون نافعاً ، ولكنه لا يمكننا بحث أى برنامج تربوى إلا ريثما نتأكد من نوع التكييف الاجتماعى الذى نقصده ، غير أننا حين نتحدث عن الدولة أو العائلة أو النظام الاقتصادى أو دور اللهو أو مؤسسات الصحة الوقائية يكون الكلام واضحاً ، وحائلا دون الغموض أو اللبس . أما مجال الخطأ فهو الظن بأن الفرد يتكيف مع كل مؤسسة على حدة . ولكن الشخص الذى يكره اللهو لن يصبح عضواً سعيداً فى عائلته ، والشخص الذى يهمل صحته من المشكوك فيه أن يصير مواطناً فعالا مؤثراً فى النظام الاقتصادى ؛ كما أن الشخص الذى يقنع بعمل محدود ، على وتيرة واحدة ، أو عمل يعرقل سير نموه الجسمانى لن يكون مستطيعاً التكيف مع مؤسسات الصحة أو اللهو أو السياسة ، ولذلك يجب أن نذكر أن الحياة ليست مقسمة إلى أقسام محدودة منفصلة وإنما هى « كل كامل » لا يتجزأ — ويجب ألا نظن أن هذا الرأى يتضمن تدريباً على الأعمال المنزلية مرة ، وعلى ممارسة الحقوق المدنية مرة ثانية ، والإلمام بالأسس الصحية مرة ثالثة وهكذا . . . وإنما هو برنامج « كامل شامل عام » له صلات وثيقة ومنافذ عديدة بكل هذه المنشآت وبكل مشاكلها .

ولكنك قد تأخذ على هذه الفكرة ، فكرة أن أهداف التربية هى مؤسسات المجتمع أنها قد أغضت النظر إغضاء تاماً عن حياة الفرد الداخلية ، فنتساءل : هل من الممكن أن نعد هذا المشروع التربوى مشروعاً كاملا برغم أنه قد أسقط من حسابه التجارب الفردية الشخصية وأهمل تطورها وأثرها ؟ سؤال عميق ، وليس من اليسير ونحن فى هذه المرحلة البدائية الإجابة عنه إجابة وافية مقنعة .

ولكنا نجد فى الإشارة التى بينا فيها أهمية المجتمع للفرد بصيصًا لجواب مقنع . فقد رأينا سالفاً أن كل الصفات التى تخلق من الإنسان إنساناً صحيحاً ، لا يمكن أن توجد بدون المجتمع ؛ وعلى هذا يمكننا أن نضيف إلى هذا القول شيئاً بسيطاً فنقول : إنه ليس هناك تجربة فردية إنسانية أو ثقافية شخصية بحتة بدون المجتمع ، فأنت وأنا وجميعنا لا نحيا حياة بعضها اجتماعى وبعضها فردى . وليس هناك فاصل بين تجاربنا الاجتماعية وتجاربنا الفردية ؛ لأن كل تجاربنا من الضرب الاجتماعى ؛ وهى فى الوقت نفسه تجارب فردية . وكلما تقدمنا فى البحث سيتبين لنا مع زيادة فى الوضوح أن اضطراد الحرية الفردية وقوتها وابتكارها تصل إلى أقصاها بواسطة التربية التى تظهر قيمة علاقة الفرد الاجتماعية . والتى تؤدى إلى إدراك الصلة القوية بينه وبين بقية أفراد المجتمع .

والمبادئ التربوية التى تعمد إلى تقسيم الحياة الإنسانية : إلى ناحية فردية وناحية اجتماعية مبادئ خاطئة ، وكذلك الآراء التربوية التى تعمل على خلق قيمة للفرد فى حد ذاته ، وللفرد بمنأى عن المجتمع . ولقد كانت هذه هى الأهداف التى تهدف إليها التربية . وهذا يقودنا إلى سؤالنا التالى الذى سيلقى ضوءاً ساطعاً على مشكلة الفرد والنواحى الاجتماعية فى الحياة وفى التربية وهو :

(ب) ما هى وسائل الإبانة عن أهداف التربية ؟

إن جل الذين كتبوا عن أسس التربية قد أشاروا — وإن لم يذكروا صراحة — إلى أهداف التربية . ولذلك نجد فى الأدب عبارات كثيرة عن أهداف التربية كلها متعارضة أشد التعارض . ولكن يجدر بنا الإلمام ببعض هذه التعاريف لأننا حين نقارنها بما ذكرناه نستطيع أن نفهم هذه الأهداف فهماً تامًّا .

فمن بين العبارات التى ذكرت عن أهداف التربية ، والتى كان لها أعظم الأثر على عقول المربين ورجال التعليم فى الأعوام الماضية تلك العبارة المعروفة باسم « المبادئ السبعة الأساسية فى التعليم الثانوى » تلك المبادئ التى تنطبق أحسن ما تنطبق على المدارس الأولية والثانوية الأمريكية وقد وضعت

هذه المبادئ وأقرتها لجنة حكومية اطلق عليها اسم « لجنة تنظيم الدراسة الثانوية ». وقد رأت هذه اللجنة أنه يجب أن تهدف المدارس الثانوية إلى النتائج السبع الآتية :

١ ــ أن تعمل على تقوية جسم التلميذ وتساعده على النمو .

٢ ــ أن تعمل على إنماء القدرات الأساسية فيه كالقراءة والكتابة والحساب والكلام .

٣ ــ أن تعمل على تدريبه وجعله عضواً نافعاً فى أسرته .

٤ ــ أن تساعده من الناحية المهنية فتجعله قادراً على كسب عيشه .

٥ ــ أن تنمى فيه الشعور بالمسئولية المدنية .

٦ ــ أن تساعده على استغلال وقت فراغه استغلالاً حسناً .

٧ ــ أن تنمى أخلاق التلميذ تنمية عامة .

والباحث المدقق فى هذه البنود السبعة يجد أنها صياغة جديدة لخلاصة التعبيرات التى ذكرها الفيلسوف « هربارت سبنسر » عن أهداف التربية ، ولكن هذا لا ينقص من قدرها ، بل إنه على النقيض يزيد من شأنها لأنها تمثل أفضل الأفكار فى حقبة من الزمن فضلا عن أنها إلهام بزغ للعالم أول ما بزغ سنة ١٩١٨ . ولقد أجمع رجال التربية على الإشادة بمحاسنها وذكروا أنها تعطى صورة جميلة لما يجب أن يكون عليه الرجل المثقف ، كما أنها تبين للمدارس ما يجب أن تحققه . وعلى العموم لا يملك المرء إلا أن يوافق على جملتها . ولكن موافقتنا عليها ليست مطلقة من كل قيد أو تحديد .

فمهما يؤخذ على هذه العبارة أنها فردية إلى حد كبير لأنها تقسم وظيفة الحياة الإنسانية إلى وظيفة فردية خاصة وأخرى اجتماعية ، وهذا أمر لم تهدف إليه اللجنة قط فقد تناولت العبارة المشكلة الصحيحة مثلا على أنها مشكلة فردية ، بينما تتوقف الصحة العقلية والجسمية للمرء على حسن استغلال وسائل الراحة فى المؤسسات ، وعلى نوع العمل الذى نسير عليه فى المجتمع لترقية وتأسيس هذه الصحة العقلية والجسمانية . كذلك تستلزم الصلاحية المهنية

صفة عظيمة مختلفة عن المهارة والبصيرة التى زود بهما الفرد . فهى تتطلب تكيفاً كاملا مع المؤسسات الاقتصادية ، و « استغلال الفراغ » استغلالا حكيماً أمر مستحسن كذلك وإن كان متعسراً . « فوقت الفراغ » هو كما نعلم الوقت الذى لا يكون فيه الفرد مشغولا بكسب عيشه ولكن « استغلاله استغلالاً حكيما » لا يعنى أداء أعمال شخصية بحتة ، وإنما يعنى تكيفاً مرضياً نشطاً مع المنشآت المنزلية والمدنية وضروب اللهو . وبهذا المعنى يجب أن نحسن استغلالها من الناحية التربوية . كما أن العناية بأخلاق الشخص أمر على جانب عظيم من الأهمية . والبرنامج التربوى الذى يفشل فى إبراز أهمية هذه الناحية الأخلاقية لا يمكن اعتباره برنامجاً صالحاً ، ولكن هذا لا يعنى أن الأخلاق جزء منفصل عن الحياة أو أن أمر العناية بها أمر فردى لأنها هى النتيجة الطبيعية للتكيف التام مع جميع المؤسسات الاجتماعية بيد أن اتجاهنا إلى البحث عن أفضل الصفات المدنية ، وأحسن نموذج لعضو الأسرة إنما يقودنا إلى البحث عن المثالية الاجتماعية . هذا إلى أن اللجنة لم تذكر هذه الصفات على أنها صفات اجتماعية أو تكييف لمؤسسات معينة . وصفوة القول أن « المبادئ السبعة فى التعليم الثانوى » السابق ذكرها تضع الأسس الأولية ، وترسم الرسم التخطيطى للمثالية التربوية الصحيحة ، ومع ذلك فنحن نرى أنها فشلت كمبادئ تبين الأهداف التربوية وضرورة تكييفها مع المنشآت الاجتماعية لأنها لم تصل بنا إلى نتائج محسوسة وملموسة .

ولنتقدم الآن لبحث عبارة أخرى ذات مغزى وفائدة ، وإن كانت تقل عن الأولى روعة وأهمية — أعنى بها تلك العبارة التى ذكرها « إسكندر إنجليس » عندما كان يتحدث عن أهداف التربية وحينما قال : « إن التربية يجب أن تعمل على تهيئة الفرد لممارسة حقوقه المدنية فى المجتمع ولنواحى النشاط الاقتصادى والمهنى ، ونواحى الهواية الثقافية » .

على أن هناك اعتراضات خطيرة يمكن أن توجه إلى هذا المبدأ الذى نادى به « إسكندر إنجليس » نذكرها فيما يلى :

أولا – هو يعتبر نواحى النشاط المدنى وحدها نواحى نشاط اجتماعى . كما أنه يجعل من الثقافة والمهنة أموراً فردية متروكة للفرد وحكمته ، وهو فى نفس الوقت لا يضعهما على قدم المساواة فى الأهمية . وهذا عيب خطير .

ثانياً – كما يؤخذ على هذه العبارة أنها تقرن التفكير فى الثقافة بالهواية والمتعة . وهذا خليق بأن يضعها فى مصاف الأشياء التى يقتنيها الفرد أو يتزين بها ، وهذا القول هو أصل التطورات التربوية الخطيرة فى عصرنا الحاضر ، تلك التطورات التى تميل إلى اعتبار الثقافة وسيلة للترفيه والترف أكثر منها وسيلة للحياة .

ثالثاً – زد على ذلك أنه من السخف أن نقسم الحياة الإنسانية إلى حياة تعنى بالحقوق المدنية ، وأخرى تعنى بالمهنة ، وثالثة بالهوايات كما اقترح « إسكندر إنجليس » وإذا سرنا على منواله وجرينا على نهجه فسنذهب إلى تقسيم الحياة إلى استيقاظ ونوم ، وسنزعم أن وظيفة التربية هى إعدادنا لذلك . وقد يبدو هذا القول صواباً ، ولكن الباحث المدقق يرى مدى سخافته وتفكك روابطه ، لأنه يتجاهل طائفة كبيرة من الأمور الحيوية . فماذا نقول عن صلة الفرد بعائلته أو بالدولة أو بالنظام الاقتصادى أو بالصحافة الشعبية أو بالمؤسسات التى تعمل على توفير وسائل الراحة واللهو؟ أليس للتربية صلة بها جميعاً ؟ أليس من الضرورى أن نعتنى بها ؟ إن الجواب باد للعيان ولا يحتاج إلى بيان . وهنا نذكر مرة أخرى أن التقاسيم الفرعية المهمة فى الحياة الإنسانية هى تلك التى لها صلة بالتكييف مع المؤسسات الاجتماعية ، والتى تبين العلاقة بين هذه المؤسسات جميعاً .

ولكن دعنا الآن ننقب عن بعض العبارات التى ذكرها القدامى من رجال التربية عند بحثهم عن أهداف التربية . فسنجد أن تلك المبادئ التى نادوا بها أبسط وأعم من ذلك المبدأ الذى سبق أن ذكرناه . بيد أن رجوعنا إلى هذه العبارات لا يمكن أن نعتبره مضيعة للوقت ما دمنا نجد الكثيرين من كبار رجال التربية يرددونها حتى اليوم . كما أنها مازالت تسيطر على التفكير التربوى والتجارب التربوية .

ولنبدأ بذلك المذهب الشهير أو الهدف المعروف الذى ينادى بأن « التربية يجب أن تعمل على تنمية قوى الفرد وقدراته العقلية تنمية متناسقة » . وقد يهتز القارئ بما تتضمنه هذه العبارة من معان ، وأهداف ، والحق أنها أخرجت إلى العالم بعض نظم التعليم التى تفيض حماسة ، ونشاطاً ، ولكنا حين نفحصها فحصاً دقيقاً ، نجدها ناقصة نقصاً محزناً لأنه ما دمنا نحصر تفكيرنا فى الفرد ، وهذا ما تدعونا إليه هذه العبارة فلن تكون لدينا فكرة واضحة عما يقصد باصطلاح « قدرات متوازنة » ، ولن نستطيع أن نميزها، ونفصلها عن تلك التى ليست بمتوازنة . ولعل المقصود منها ألا يكون الإنسان نامياً فى ناحية واحدة فقط ، كأن يكون مشغوفاً متطرفاً بالعلم أو الأدب أو الفن أو الأمور المهنية . ولكن ما مقدار الشغف الواجب أن يكون لنا فى كل ناحية ؟ وما هو معيار الحكم على أن مالدى إنسان لايزيد عن القدر المطلوب ؟ هذه أسئلة ليس من اليسير الإجابة عنها . ولذلك كان من المحتمل أن تبدو الشخصية المتوازنة (فى داخلها وخارجها) أيام الإغريق نشازًا فى حياتنا الحاضرة ، ينتابها صراع داخلى من جراء ذلك . بل إن الفلاح البلغارى المتصف بالتوازن فى القدرات ليصبح فريسة سلسلة للمصائب ، والمضايقات إذا قطن الجانب الشرقى من نيويورك . ولذلك فإن التفسير الوحيد الذى نستخلصه ، ويمكننا أن نطبقه فى أغلب الحالات هو أن نقول إن الشخصية المرنة ، هى تلك الشخصية المتكيفة تكيفاً تامًّا مع فئة كبيرة من الحالات الاجتماعية وبمطالبها ومؤسساتها وهذا يرجعنا إلى ماسبق أن أدلينا به فى بادئ الأمر من أن أهداف التربية هى تحقيق عملية ملاءمة الفرد مع المؤسسات الاجتماعية .

والرأى الثانى الذى نود مناقشته هو ذلك الرأى الذى ينادى بأن التربية « توزيع للمعرفة الحقة على أفراد المجتمع » . ولكن ماذا نقول عن أنواع المهارات وماذا نقول عند النقد وتذوق الأشياء ؟ وماذا نقول عن إدراك الواجبات ، والحقوق المدنية ؟ ألا يقودنا هذا إلى الظن بأن للتربية صلة بالمرء الذى يعلم وبالمعلومات التى تلقن ، وهنا يجب أن نذكر فى إيمان ويقين أنه ليس لجميع

أنواع المعرفة قيمة واحدة متساوية ، ذلك الأمر الذى يترتب عليه أن يصير اختيار أحسن ما يجب أن يعرف مسئولية تربوية خطيرة . وآخر ما يوجه من النقد وأهمه هو أن المعرفة من أجل المعرفة ليس لها قيمة : لأنه يجب تحويل هذه المعرفة إلى قوة فعالة وإلا تكون غير جديرة بأن يلم بها الفرد . وهكذا تنتهى إلى رفض هذا الهدف التربوى « هدف المعرفة » لأنه مضلل إلى أبعد الحدود .

وهناك رأى آخر ذكر فى صيغ كثيرة مختلفة ، وإن كان يدور حول هدف واحد ، ونعنى به هدف كسب العيش ، والفكرة الواضحة البسيطة التى ينادى بها أنصار هذا المذهب هى أن أهم وظيفة للتربية إنما هى تمكين الفرد من كسب عيشه ، وهذا بطبيعة الحال يجعل الهدف من التربية واضحاً محدوداً ، لأن كسب العيش جزء من الحياة ، وليس كل الحياة . فلا نستطيع أن نعد شخصاً متكيفاً صحيحاً من الناحية البيولوجية (الحيوية) أو من الناحية الاجتماعية إذا كان على وشك أن يموت جوعاً لأنه يعوزه العثور على الطعام والملبس والمأوى . كما لا نستطيع أيضاً أن نعده متكيفاً تكيفاً تامًّا إذا كان كاملا فى شتى نواحى الحياة الأخرى . ولا يستطيع أن يفعل شيئاً غير الحصول على كسب عيشه .

وأخيراً هناك الهدف التربوى الذى يجمل أهداف التربية فى كلمة « التهذيب» فالفكرة الأساسية لدى أنصار هذا الرأى هى أن وظيفة التربية إنما هى تدريب العقل وإنماء القوى الإنسانية عامة من ملكات وقدرات . ويكمن وراء ذلك نظرية مشهورة هى نظرية التدريب الشكلى ، وقد سبق الحديث عنها عند الكلام على المنهج . وكل ما يمكن أن نذكره هنا هو أن أنصار هذا المذهب قد ذكروا الكثير من المعلومات التى أخفق كثير من رجال الفكر الحديث فى إثبات صحتها . فالواقع أن العقل المنظم المرتب ترتيباً جيداً يعتمد ويعنى بالتكيف الاجتماعى الكامل ، غير أن هذا الهدف التهذيبى فى صيغته الأولى التى نادى بها أنصاره لا يتضمن هذه الفكرة مطلقاً .

والآن وبعد هذا العرض يجدر بنا أن نتساءل : ما هو نوع التكيف

الاجتماعى المقصود ؟ عندما نقول : إن هدف التربية هو تكييف الإنسان مع المؤسسات الاجتماعية نخشى أن يفهم هذا الهدف فهما خاطئاً كما وقع فى ذلك بعض قادة التربية فأدى هذا إلى إنتاج جيل يتصف بالطاعة والامتثال . تلك الصفات التى ترى فيها التربية الديمقراطية حدًّا قاسياً مؤلماً لثقافة الطبقات الفقيرة ، وقصرها على ما يناسب مراكزهم الاجتماعية الحقيرة ، وعلى القدر الذى لا يبعث فى نفوسهم أى أمل فى إيجاد وسائل شريفة للتمتع بحياة أفضل وعيشة أرغد ، ويتجلى هذا الاتجاه فى قول أحد المفتشين لناظر إحدى المدارس المهنية وقد أدخل فى منهاج الدراسة بمدرسته مادتى التاريخ ، واللغة الإنجليزية : إن هذه المواد إن لم تكن عديمة الجدوى فهى ضارة ، وإن وظيفة المدرسة الأساسية إنما هى تدريب التلاميذ على العمل مدة تسع ساعات أمام آلة من الآلات ليكتسبوا « دولاراً ونصفاً » . وبالإضافة إلى هذا ما زالت بعض المدارس الحديثة والكليات فى أمريكا تؤثر تأثيراً قويًّا فى نفوس طلابها — سواء أكان ذلك عن عمد أم لم يكن — باعتناق تلك الفكرة الجامدة .

وإذا أمكننا استعادة التحليل السابق عن خصائص التكيف الإنسانى فإننا — ولا ريب — نستطيع التكهن بما سيكون عليه نقدنا : فالتكيف مع المؤسسات الاجتماعية بمعنى الامتثال عبارة عن تكيف جامد بعيد عن التكيف البشرى الذى مكن الإنسانية من التقدم ، وأتاح للإنسان أن يصير سيد المخلوقات وهذا ليس تكيفاً جامداً بل هو يتصف بالمرونة والابتكار والتقدم ، وهذا هو ما يجب أن نسعى إليه جاهدين ليتم تكيف الفرد تكيفاً صحيحاً مع المؤسسات الاجتماعية .

ولكن كيف نعبر عن هذا فى عبارة واضحة محسوسة ؟

نستطيع الإجابة على ذلك لو استعرضنا بضعة أمثلة لنرجع إلى ذلك التلميذ الذى سيظل تسع ساعات أمام الآلة ، ولننظر إليه بعين صادقة فسنرى أنه لو درب على هذا العمل فحسب فإن تكيفه مع المصنع كمؤسسة اجتماعية يكون تكيفاً ضيقاً جامداً بصرف النظر عن مهاراته ، لأنه لا يستطيع إلا أداء هذا

الضرب من العمل الروتينى ، ولكن هب أنه يؤدى عمله بعد أن ألم إلماماً تاماً بالعلم الصناعى فإن شغفه الذى سيثيره هذا العلم فى نفسه ، ونزعته الانتقادية قد يفضيان به إلى الاهتداء إلى وسائل أخرى أسرع وأسهل وأفضل فى أداء عمله . وليس هذا بمستغرب فطالما حدث كثيراً ولو كان لهذا التلميذ إلمام مستمر بالعلوم الاجتماعية أو بعبارة أخرى لو كان ذا بصيرة نافذة لإدراك طبيعة حياة الجماعة وكيفية الحياة فيها، فقد يصبح عاملا نشطاً فعالا فى رقى المصنع ؛ ولذلك فإنك ستجد فى عمله مرونة وابتكاراً بدلا من الجمود والطاعة العمياء ، فمتى رغب الطفل عن الامتثال وتلك الطاعة العمياء فإنه يصبح عاملا فعالا .

ولنضرب مثلا آخر من عالم التدريس : فى القرن التاسع عشر ظهر نظام مدرسى عرف باسم نظام العرفاء وكان هذا النظام يمكن المدرس الواحد من تعليم عدد كبير من التلاميذ يصل أحياناً إلى المئات ، وذلك بأقل النفقات ، وسبيل ذلك هو أن يشرح المدرس الدرس لجماعة من الطلبة الكبار النابهين فى دراستهم ثم يعهد إلى كل منهم بالتدريس إلى فئة من التلاميذ الصغار ، غير أن هذا النظام الذى كان يتبعه هؤلاء كان أميل ما يكون إلى العسكرية الصارمة ، ولذلك كان يجرى كل شىء بنظام وترتيب . ولكن تكيف كل واحد من هؤلاء العرفاء مع الفئة التى يشرف عليها ومع المدرسة بوجه عام كان تكيفاً جامداً ، وكان نجاح هذه المؤسسة ونشاطها يتوقفان على هذا التكيف الجامد وذلك النظام الصارم . ولذلك كان محرماً على العرفاء وضع أسئلة بسيطة سهلة أو القيام بإجراء تجارب عملية أو اقتراح محسنات مجدية . وما زلنا نلمح ظلال هذه الفلسفة منعكسة على التربية الحاضرة كما نجدها فى إلحاح المسئولين والمهيمنين على المدرسين باتباع طريقة ثابتة معينة فى التدريس لا يحيدون عنها . وليس لهؤلاء المدرسين أن يناقشوا السبب وعليهم دائماً أن يطيعوا طاعة عمياء .

والآن فلنقارن هذا بالتكيف المطلوب فى مدرسة حديثة من الطراز الأول حيث يهتدى المدرسون بفلسفة التربية وبحقائق علم النفس ، ودراسة الموضوع المراد تلقينه دراسة شافية ، ويسترشدون بكل ذلك إلى أفضل طرق التدريس

واختيار المناهج الملائمة للطلاب ، كما أن إدراك المبادئ التربوية وفهم النظم المدرسية يمكّن هؤلاء المدرسين من وضع اقتراحات مجدية فى تسيير دفة المؤسسة المدرسية ، ويمكنهم من خدمة الأوامر الإدارية فى المدرسة خدمة حكيمة بعيدة عن ذلك الامتثال الأعمى البغيض . وهكذا نرى أن أمثال هؤلاء المدرسين يتكيفون مع ما تتطلبه مهنتهم تكيفاً ناميا مستمرًّا . ولهذا فإن عقيدتنا عن المدرس المثالى تتضمن فكرة عن التكيف المرن المبتدع التقدمى لا التكيف الجامد المحدود .

ويمكننا أن نمضى فى سرد أمثلة عديدة ، ولكن لا داعى إلى ذلك مادام فى متناول القارئ أن يعثر على الكثير من الأمثلة بمفرده . وليس المواطن الصالح الذى يمتثل الأوامر القانونية امتثالا سلبيًّا بل هو ذلك الذى يشترك فى الحياة المدنية سواء أكانت محلية أم قومية مبدياً اقتراحاته سواء أكانت تلك الاقتراحات مما يؤيده أو يعارضه . والأم الصالحة هى التى تهتدى إلى مطالب أبنائها ، وتعمل على تحقيقها لا تلك التى تجرى وراء العادة ، والتقاليد .

وقيمة التربية تكمن فى خلق أفراد يعالجون المؤسسات الاجتماعية بالابتداع والابتكار ، رائدهم فى ذلك الذكاء والعزم على التعليم المثمر المستمر ، وهذه صفات يجب أن تغرسها المدرسة فى نفوذ التلاميذ ، كما يجب أن تكون كل أعمالها موجهة إلى تحقيق هذه الأهداف ؛ لأن التربية يجب أن تمد الفرد لا بطريقة العمل الروتينى بل بطريقة العمل الابتكارى .

(ح) لماذا نحتاج إلى تكيف اجتماعى يتصف بالمرونة والابتكار والتقدم ؟

لعل القارئ الآن يميل إلى الأخذ بالرأى القائل بأن تكيف الفرد مع المجتمع الذى يتصف بالمرونة والابتكار هو فى حقيقة الأمر أفضل من ذلك التيكف الجامد الذى لا يخضع للتغيير . ولكن هب أن أحد الهنود الأذكياء لا يؤمن بهذا القول ، ذكر لك أن رقى الإنسانية يتوقف على وجود نظام الطبقات الصارم الذى يفرض على كل فرد أن يعيش حياة محدودة تلائم بيئته ، كما يقرر

منهاج حياته ، ومستقبله منذ ولادته . أوهب أنك تناقش بعض الأمريكيين الذين يعتقدون بأفضلية نظام الطبقات ، وينادون بضرورة تربية السواد الأعظم من الناس تربية تخلق منهم طبقة تشبه طبقة العبيد تخضع لطبقة الأشراف . هب أن هذه الحجج والآراء أدليت إليك فكيف تدافع عن معتقداتك ؟ والإجابة تتضمن إشارة إلى نقطتين مهمتين جديرتين بالذكر :

أولا : إن التكيف المرن الذى ينحو نحو الابتكار والتقدم أفضل بكثير من أى تكيف جامد ؛ لأنه يكفل للجماعة تحقيق هدفها الرئيسى فى يسر وسهولة، وأعنى به تحقيق خدمة أفرادها ، وتقويتهم . وكما أن الزمرة من الذئاب تستطيع مجتمعة أن تدفع عن نفسها غائلة طغيان الكلاب ، ولا يمكنها ذلك إذا انفرط عقدها . فكذلك المجتمع البشرى باجتماعه مكن الفرد الضعيف من أن يصير الغالب المسيطر فى الحياة . والملاحظ أنه كلما ازدادت ، وكبرت الجماعات كانت الميزة البيولوجية التى تجنيها أعظم ، وأكبر ، وتتحقق الوظيفة السامية للمجتمع عامة ، وللجماعات المختلفة خاصة حين يكفل للإنسان نمط معين من الحياة .

ولكن هب أننا نبحث حالة تلك الجماعة البشرية التى تعمل فى مصنع من المصانع من عامل إلى رئيس فإننا نرى أنه لو ترك كل فرد يباشر عمله بلا تأثير فى الأشياء المرتبطة به لحصلنا على نوع معين من المهارة ، ولكن لوشجعنا كل عامل على التفكير ، والنقد ، والابتكار فسنجنى بلا شك من وراء ذلك فائدة جليلة ؛ لأن هذا وإن كان يجعل إدارة المؤسسة أمراً صعباً ؛ إلا أنه يجعل نتائجها أجدى وأنفع ، لأن العمل كله بوجه عام يستفيد فائدة عظمى من مساهمة الجميع فى رقيه ، ودأبهم على تقدمه ، وبذلك لا تعتبر الفرد (يداً عاملة أو آلة صماء) وإنما نعده إنساناً حقيقيًّا ، ومصدراً للقدرات التى تعمل على رقى المجتمع .

هذه هى أعظم محاسن التكيف المتصف بالمرونة ، والابتكار والذى يمكن الجماعة من استغلال قوى أفرادها استغلالا كاملا نافعاً ، ولكن نظام

الطبقات الجامد الذى يحصر الفرد فى محيط لا يتعداه إنما هو نظام بسيط تسهل فيه الحياة ، ولعل هذا هو السبب فى تفضيل الكثيرين له ، إلا أنه كنظام لا يتفق ومبادئ الديمقراطية التى تفسح لكل فرد صدرها فى أن يرتقى بقدراته، ومواهبه حتى يصل إلى أرقى المناصب فى الدولة ، فعصا « المارشالية» فى يد كل جندى كما أن « البيت الأبيض » يمكن أن يصل إليه المواطن الأمريكى النابه ، ولعل أحسن مثال عرفه العالم عن المجتمع الذى يستفيد من المساهمة الفعالة لكل فرد تظلله سماؤه . هو مجتمع العلماء الباحثين ؛ فكل عالم يبحث ويعمل حرًّا مبتكراً مستعيناً بالاكتشافات الماضية ، والحاضرة ، لجماعته ، كما أن النتائج التى يصل إليها سرعان ما تصبح فى متناول يد البحاثة من زملائه .

ثانياً — والاعتراض الثانى الذى يذكر ضد الجمود الاجتماعى هو :

أن الفرد تسنح له أطيب الفرص للحياة الكاملة فى المجتمع الذى يتيح له أقصى حرية لاكتشاف أساليب جديدة فى العمل والحياة والتفكير ، والشعور ، ولذلك فإن هذا يدفع الفرد إلى العمل على تغيير ، وتحسين المؤسسات الاجتماعية الموجودة ، وإذن فالجمود الاجتماعى معناه الحد من حرية الفرد ، وحين نذكر أن الفلاح أو الصانع يحتاج إلى تربية أولية فقط ، وأن أى تربية عميقة بالنسبة له لا غناء فيها ، ولا طائل تحتها فإننا بذلك نفترض فرضاً خطيراً يؤدى بهذا الفرد إلى أن يظل دائماً فى حرفته كفلاح أو كعامل ، وعلى هذا يصبح كونه فرداً ينتمى إلى طبقة معينة أهم بكثير من كونه بشراً ينتمى إلى الإنسانية ، ولكن يجب عليه أن يندمج خارج محيط عمله بشغف فى الحياة العائلية أو الأمور الصحية أو الشئون الدينية والمدنية التى هى على صلات وثيقة بالحياة الإنسانية كما يجب أن يكون لعنصر الذكاء ، والبصيرة علاقة قوية بالعمل الذى يقوم به الإنسان حتى لا يصير مجرد « روتين » يومى يحد من الأفق العقلى لديه ، وهذا هو المذهب الذى أوجد إحدى الحركات التربوية العظيمة وأعنى بها النظام المتبع « بالدانيمارك » المعروف باسم « المدرسة العالية للقرويين The Rural Folk High School System of Denmark وهى مؤسسة تمد الفلاحين ، والمشتغلين

بالفلاحة ، والزراعة بثقافة واسعة تبدو لدى أنصار مبدأ نظام الطبقات فى غاية السقم ، وإن المتتبعين لهذه الحركة فى « الدانيمارك » وخارجها يجمعون على أن سر الانتعاش الزراعى لهذا الإقليم يكمن فى هذه الحركة ، ويرجع إليها . ولقد ذكر فلاح كهل بهذه المناسبة أن المدرسة العالية للقرويين تساعد الفلاح على أن يشعر بأنه إنسان حقيقى .

وجوهر هذين المبدأين يتلخص فى أنه يجعلنا نعتقد أن المجتمع ذا التأثير الفعال هو الذى يكون فيه انسجام متبادل بين الفرد ، والجماعة ، والذى يساهم فيه كل فرد بأقصى قواه من أجل الصالح العام الذى هو بدوره السند الأول للفرد ، ومنبع قواه . ويجدر بنا أن نقول : « إن فكرة وجود علاقة قوية حرة مبتكرة بين الفرد ، والمجتمع الذى يعيش فيه هى ما نسميه بالعقيدة الديمقراطية ، وقد عبر الزعيم الكبير « بركليس » عن هذه الفكرة تعبيراً بسيطاً منذ ألفى عام مضت فقال : « نستطيع نحن سكان أثينا أن نقدر ، ونتذوق إن عجزنا عن أن نبتكر ونبتدع ، ونحن لا نرى فى الأمور النظرية عقبة كأداء فى سبيل العمل بل على النقيض من ذلك نراها أمراً ضرورياً تمهيدياً يسبق كل عمل صائب .. وأستطيع أن أذكر بإيجاز أننا فى مجموعة كمدينة عبارة عن أثر من آثار المدرسة الإغريقية ، ولكنى أشك كثيراً فى أن العالم قد أنجب رجلا كالأثينى يشعر وهو بمفرده أنه كفء لمعالجة ما يجابهه من المصاعب بما وهب من مزايا وشيم ».

(د) كيف يمدنا المجتمع بوسائل التكيف مع المؤسسات الاجتماعية ؟

من العبث أن نحاول الإبانة عن أهمية التكيف مع مؤسسات المجتمع بالإشارة البسيطة إلى ضرورة وجودها ، ولما كان الإنسان الفج undeveloped لا يستطيع الاحتفاظ بعلاقة طيبة ابتكارية نزاعة إلى الحرية مع مجتمعه ، فلذلك وجبت تربيته ووجب أن تكفل له بعض الوسائل العقلية التى تحقق ذلك . والمجتمع هو الذى يمد الفرد بالوسائل يستخدمها فى التكيف التام مع مؤسسات الجماعة . وقد استطاع المجتمع تحقيق ذلك بتوفير الوسائل الذهنية

التى تعمل التربية على جعلها فى متناول الأفراد ، وقد ذكر الأستاذ « روس فنى » Ross Finney قائمة لهذه الوسائل ، نلخصها فيما يأتى [1] :

أولا : وسائل التخاطب (الاتصال بالغير) وتشمل التعابير الوجهية ، والإشارات واللغة ، والكتابة والفنون الجميلة التى هى وسيلة للتعبير عن المشاهد والعواطف ، وكل الحيل الآلية ، والطرق الاجتماعية للتخاطب على مسافات ، إلى جانب تلك المؤسسات التى تحمل تراث ثقافتنا إلى الأجيال القادمة .

ثانياً : وسائل الصناعة ، ونعنى بها : القدرة على أداء كل ضروب الإنتاج الاقتصادى ، ولا تقتصر على الحرف اليدوية والذهنية ، بل تشمل أيضاً – تطبيق الفنون والعلوم ، كما تشمل ضروب الصناعة المختلفة ، وبالإيجاز تشمل المهنة فى أعم معانيها .

ثالثاً : وسائل التسلية الصحيحة . كالألعاب الرياضية سواء أكانت فى الملاعب أو داخل جدران البيت ، أو فى الحفلات الاجتماعية وكل ضروب اللهو التى يمكن أن يسمع عنها .

رابعاً : العلوم .

خامساً : الفنون الجميلة .

سادساً : العقائد السائدة التى يعتنقها السواد الأعظم من الناس ، وتسيطر على حياتهم وإن لم تكن قائمة على أسس منطقية معقولة . وهذه العقائد لها تأثير عظيم فى رقى الإنسانية . ويمكن الاستدلال على ذلك بالفكرة القديمة التى تنادى بأن الأرض مركز الكون فقد كان لهذه الفكرة أثر خطير فى قلب نظام الحياه فى العصور الوسطى ، ومؤسساتها الاجتماعية ، إذ كانت أشبه ما تكون ببخار خفى قوى يبدد سحب العقائد المظلمة ، ولقد كانت المعارضة ضد « كوبرنكس ، وجاليليو » ناتجة عن استنتاج خاطئ بأن هذه النظرية الفلكية تهدد نظام المجتمع .

سابعاً : المثل العليا والحاجات السائدة : فمثلا نجد فى أمريكا الآن اتجاهاً

---

(١) Ross Finney : A Sociological Philosophy of Ed.

فى التفكير يرسم لنا صورة اجتماعية مختلفة عن المجتمع الأوربى محورها الرغبات الهامة التى غرسها الأمريكان فى أبناء الجيل الحاضر ، ورغبة كل مدنى أمريكى فى اقتناء سيارة . فهنا نجد عاملا عقلياً سواء أكان رغبة أم فكرة يسيطر على أسلوب الحياة الاجتماعية .

ثامناً : مجموعة ضخمة من المصطلحات المبهمة الغامضة المكونة من التقاليد المرعية أو العادات المتبعة مثل : الاستئذان قبل الدخول ، أو نفح الحمالين أو خدم النزل ببعض النقود . . إلخ . وكل ما اصطلحنا عليه من أنه يليق أو لا يليق بالرجل المهذب أن يفعله أو يبتعد عنه .

هذه هى الوسائل التى نذكرها « فنى Finney » والتى تساعدنا فى تكوين المؤسسات الاجتماعية . وهى وسائل تربوية أكثر منها أهدافاً للتربية ، وحيث تكثر هذه الوسائل ، وتكون فى متناول اليد فإن المؤسسات تتعدد وتصبح وفيرة ، ويكون تكيف الفرد تكيفاً فعالا مبتكراً . وحيث يقل ويتضاءل عددها ينحط المستوى الاجتماعى . وخير مثال لذلك هو أن نستعرض حالة العصور الوسطى بعد سقوط الإمبراطورية الرومانية الغربية حين نعى « جريجورى » Gregory of Tours فى عبارات تعوزها بلاغة الأسلوب وتبرز تدهور العلم إذ انعدمت موارد التفاهم ، وانحطت أسس الصناعة ، والتسلية ، وتلاشت الفنون الجميلة ، وأضحت العقائد مملوءة بالخرافات والأفكار العقيمة ، وأصبحت المطالب السائدة حقيرة ، وسيطرت على حياة الجماعة الاصطلاحات ، والعادات التى هى أشبه ما تكون بالأساليب البدائية . وماذا كانت النتيجة ؟

يمكن أن نعبر عنها فى إيجاز بأنها « أنيميا اجتماعية » Social anaemia فقد فقدت الحياة الاجتماعية عناصر القوة ، وساد المنزل قنوع أو على الأقل استسلام إلى عيشة تعسة فى كوخ حقير من اللبن ، والقش ، وأصبحت الدولة خاملة عاطلة وكانت الكنيسة حينئذ تبدو وقد لحقها الضعف كما انتابت الحياة الصناعية والمؤسسات الزراعية الفقيرة الوهن ، والتأخير ، وبدت كما لو كانت سائرة إلى طريق الانحلال ، والزوال ، وأجدبت الحياة العقلية مما أدى إلى

انحلال عام فى المجتمع ، والثقافة .

إن العلاقة بين الناحية العقلية والاجتماعية وثيقة ، فقد وضح « باجلى » ذلك توضيحاً لا يأتيه الشك فى كتابه Leterminінsm in Eucaition « الحتمية فى التربية » وذلك أنه كلما ازدهرت الموارد العقلية وكثرت ، وأصبحت فى متناول الجميع ؛ كان نشاط المؤسسات الاجتماعية أوفر ، وأكثر . وحياة الفرد أغنى وأكمل . ومن هنا كانت الصلة بين التربية والمجتمع وثيقة للغاية ، لأن هدف المؤسسات التربوية هو زيادة وتوزيع هذا المصدر العقلى ، فهى أشبه ببيت المال فى حراسة نظم المجتمع . وأن المصارف ليست مستودعاً للسبائك ، ولكنها وسيلة لتدعيم الحياة الصناعية بالثقة فى الأوساط التجارية ، وكذلك تؤدى المدارس رسالتها إذا لم تهدف إلى مجرد تلقين المعرفة وحفظ العلم لأن هيئة التدريس بها تعمل جاهدة بالإضافة إلى معرفة التراث العقلى على تعويد التلاميذ حب البحث ، والتنقيب . وتسهر على جعل هذه المواد ميسورة بما تقدمه من التفسيرات المختلفة ، والتبسيطات المتنوعة .

ولعل أهمية الرقى العقلى للمجتمع يتضح بجلاء إذا استعرضنا هذين المثالين الحديثين ! ! — فمنذ أعوام قليلة مضت ظهر فى باريس بعد الحرب العظمى رجل فى هيئة « السنغاليين » ، وتغلب بعد حياة مضطربة على عاصفة من الحوادث العنيفة التى لا يكاد يصدقها عقل ، فقد قهر بطل رفع الأثقال الفرنسى ، واستطاع أن يكتسب بسمعته من المال ما يحقق له العيش الرغد ، ولكنه كان ينفق عن سعة ولذلك مات فقيراً . وقد أشارت الصحف الفرنسية إليه على أنه إنسان مسكين رغم قوته ، ونعتته بأنه متوحش استغل استغلالا سيئاً فى ذلك العالم الذى لم يستطع أن يفهمه . فهنا نجد مثالا لشخص قذف به فى مجتمع مملوء بالغش والخداع من غير أن يتسلح بالأفكار التى تكفل له التكيف الموفق مع المؤسسات الاجتماعية المعقدة المختلفة فما حدث إنما هو عبارة عن انفجار مروع ثم انتهاء وخمول ؛ فقد مات ذلك الرجل ممزقاً أشد تمزيق بوساطة آلة أخفق فى فهم كنه تركيبها ، وإدارتها ،وهنا يكمن شر إخفاقه لأنه

كانت تنقصه القوة العقلية التى يتغلب بها على المشاكل المعقدة فى مختلف المؤسسات الاجتماعية . وهكذا فرض عليه المجتمع التكيف من غير أن يمده بالوسائل التى تجعل هذا التكيف أمراً موفقاً .

وثمة مثل آخر على النقيض من ذلك تجده فى الرحالة المشهور « ستيفان سن » ، فهذا الرجل قد تعلم أن يجارى ، ويساير البيئة القطبية ، وما يحتمل أن يقابله فيها . ولقد نجح نجاحاً عظيماً ، فقد توغل إلى مسافات عظيمة فوق المحيط المتجمد برغم قلة ما يحمله من طعام ؛ فقد كان يعيش كما يعيش سكان هذه المنطقة . وفى هذا المثل يمكننا أن نلمس مزايا الرجل المتمدين الذى صبغه المجتمع بصبغة عقلية تساعده على التغلب على المشاكل فقد فاق « ستيفان سن » فى ذلك سكان الجهات القطبية ، فهو قد تمكن بما وهب من مرونة وابتداع من أن يلائم نفسه مع ذلك المجتمع بنجاح . وقد قص علينا ذلك فى أسلوب قصصى شائق يبين لنا كيف تغلب على مشاكل الحصول على الطعام ومشاكل حفظ الماء وبناء البيوت من الثلج ، وهذا أمر لا يستطيعه أى إنسان أبيض ، وكل ما كتبه فى كتابه « الأراضى القطبية المحبوبة » يشهد بفضل التراث العقلى على المدنية فـ « استيفانسن » فى المناطق القطبية هو المثل الحى للفكرة التى نود أن نبرزها فى هذه الصفحات عن الرجل الذى تنشده التربية الصادقة .

والذى نهدف إليه من وراء تلك الأمثلة السابقة إنما هو إبراز أهمية النواة العقلية فى الحياة الاجتماعية ، وكلما زاد قدر هذه النواة لدى فرأد من الأفرد تمكن من المساهمة الصحيحة فى الحياة الاجتماعية وملاءمة نفسه لمؤسساتها والعكس صحيح ، فجدير بنا إذن أن نبحث عن أمثل الطرق لا ستغلال هذه القدرات العقلية بشكل يسهل ملاءمة الفرد ملاءمة اجتماعية .

ثانياً — العلاقة بين المدرسة والمجتمع

(١) روح الجماعة

يرث الإنسان فيما يرثه عن الجنس « الغريزة الاجتماعية » . فالإنسان حيوان اجتماعى بطبيعته ، وعلى هذا الأساس يمكن أن ننظر إلى من يعتزلون المجتمع « المعتزلة Hermits » على أنهم أشخاص غير عاديين ، والسجن الانفرادى بالنسبة للعاديين من الأفراد ألعن أنواع السجون ، وربما كانت « الغريزة الاجتماعية » هى البقية الباقية من تلك النزعة التى طبعت بها الطبيعة البشرية عندما كان يتكاتف الإنسان مع أخيه الإنسان من أجل الدفاع عن النفس ، ومن أجل الصيد . ومهما كان من أمر أصل هذه الغريزة الاجتماعية فمما لا شك فيه أنها عظيمة الأهمية من الناحية التربوية ولا سيما فيما يتعلق بالأمور الخاصة بالتعليم ، والتعلم .

وشعور الوحدة الذى يظهر على الطفل إذا عزل عن زملائه قد يكون شديد الخطورة ، ومثله فى ذلك مثل الخوف . ولذلك وجب علينا ألا نلجأ إليه إلا فى الحالات النادرة كما يجب علينا أيضاً أن نستخدمه بحذر . وقد لا حظت الدكتورة « منتسورى » قوته ، ولذلك لم تلجأ إلى استخدامه إلا فى حالات يبرز فيها سلوك الطفل الشاذ فكانت تعزله عن الجماعة . والعزلة ضرب من ضروب العقاب يستخدمه المدرسون أحياناً ولكن له خطران واضحان .

أولا : قد لا تكون هذه العزلة تامة ولذلك قد توحى للمذنب بفكرة الصدارة ؛ فيظن نفسه مركزاً لجذب انتباه الغير He is the lime light ولذلك جدير بالمدرس أن يبعد المذنب من الأطفال إلى مؤخرة الفصل بدلا من المقدمة .

ثانياً : قد يكون عزل الفرد عن الجماعة عزلا تامًّا ، وفى هذه الحالة سوف يقاسى المذنب الشىء الكثير من الآلام . وهذا هو السبب الذى من أجله ينصح

المربون بالتخفيف عن عقاب العزلة بقدر الإمكان .

والشعور بالوحدة ، مثله كمثل الشعور بالخوف ، أو بالتقزز له أثر كابت على نشاط الطفل العقلى ، فقد يخلق منه شخصاً منطويا على نفسه ، وقد تؤدى هذه الوحدة إلى أن يصبح فرداً خاملا عديم الاكتراث بالغير . فالطفل المحب للعزلة المنطوى على نفسه طفل شاذ ومن أهم وظائف المدرس مساعدة الأطفال على النمو الطبيعى بحيث لا يفقدون نشوة الاجتماع بزملائهم . وهذا هو مانرمى إليه فى الصفحات التالية « فنمو الروح الاجتماعية » ، وتشجيعها هو هدفنا الذى نود تحقيقه داخل جدران المدرسة . وعلينا قبل أن ندخل فى تفاصيل هذا الموضوع أن نستهله بالحقيقة الآتية : وهى أن النمو الاجتماعى لايتعارض بأى حال من الأحوال مع نمو الذاتية ، فالذاتية لا تتحقق إلا فى جو اجتماعى . والذات لا تنتعش ولا تترعرع إلا إذا تمكنت من معرفة كيف تلائم نفسها مع زملائها ، وكيف تشعر بالسرور فى صحبتهم ، وبالسعادة عندما تتفانى فى خدمة المجتمع . ومما لا شك فيه أن هناك اختلافاً عظيماً بين الأفراد فى هذه الناحية الاجتماعية . ولكن العنصر الاجتماعى عنصر أساسى فى خلق أى إنسان يتصف بالنواحى الإنسانية .

وقد سبق أن أبرزنا اختلاف الآراء فى أهمية الفرد وأهمية الجماعة كما سبق أن أبرزنا أن الجماعة هى السر فى وجود الفرد وفى تكوينه الروحى ، وأن الفرد بدون جماعة وهم أو خيال . وفى الوقت نفسه نعترف بأن الكثير من مميزات الأفراد هو السر فى تقدم الإنسان ورقى الجماعة ، كالتعاون ، والغيرية ، والحساسية الاجتماعية ، والجمالية ، وعلى هذا فنحن نرى أن أطفالنا لا يمكن أن يصبحوا آدميين بكل معنى الكلمة مالم يترعرعوا فى وسط اجتماعى . فجدير بنا إذن أن نربى أطفالنا فى « مجتمع مدرسى » لا يكون صورة مصغرة للمجتمع الموبوء فى العالم الخارجى ، بل خلاصة مثالية أو نموذجاً للعالم ، لا لعوالم الأشياء العادية فحسب ، بل خلاصة للإنسانية جميعها جسمها وروحها ، ما ضيها ، وحاضرها ، ومستقبلها . وفى ذلك يقول سير برسى نن : « إن مدارس الأمة ما هى إلا عنصر هام فى

حياتها مهمتها الأساسية تركيز قوة الأمة الروحية وحمل تاريخها على البقاء وعلى الاستمرار ، تحرص على مجدها الماضى وتؤمن على مستقبلها ، فعن طريق المدرسة تتمكن الأمة من معرفة المصادر الكامنة التى صدرت عنها جميع الحركات التى أثرت فى حياتها ، ويمكنها أن تقاسم أحسن وأنبل أبنائها أخلاقهم وآمالهم ، وأن ترى نفسها فى مجال النقد دائماً وأن تعلى من شأن مثلها العليا . وعلى الجملة يجب أن تكون المدرسة ملخصاً للعالم المثالى أو نموذجاً حيًّا له — لا لعالم الأعمال العادية فحسب بل الإنسانية جميعاً جسما وعقلا ماضيا وحاضراً ومستقبلا » . ولننتقل الآن وقد عرفنا أهمية المدرسة من الوجهة الاجتماعية إلى بيان كيفية نمو الروح الاجتماعية فيها .

(ب) نمو الروح الاجتماعية فى المدرسة

إن الروح الاجتماعية تختلف اختلافاً بيناً عن الغريزة الاجتماعية ؛ فهى صفة من الصفات البشرية ، تميز الإنسان عن غيره من الحيوانات الاجتماعية كالذئاب أو الماشية ، أما الغريزة الاجتماعية بما يتبعها من سيطرة أو خضوع ، فهى المصدر الذى تنمو منه الروح الاجتماعية . وعندما يذهب الأطفال إلى المدرسة لأول مرة يحملون معهم بذور الروح الاجتماعية — التى بذرت فى البيئة المنزلية ، وهذا يدلنا على أن تلك الروح الاجتماعية تبدأ مبكرة فى حياة الطفل فلا بد من تعهدها بالرعاية وهذا لا يتحقق إلا إذا نجحت وسائط التربية (البيت — المدرسة — المجتمع) فى خلق الجو الاجتماعى الصالح الملائم لنمو تلك الروح .

ويمكن أن نميز بين أنواع ثلاثة للجو الاجتماعى داخل جدران المدرسة :

أولا : الجو الاجتماعى الذى تخلقه شخصية قوية لمدرس ينزع إلى السيطرة على الغير ولا ينتج ذلك سوى الخضوع الظاهرى لذلك المدرس والانصراف الباطنى عنه .

ثانياً : الجو الاجتماعى الذى يخلقه مدرس ضعيف الشخصية ، وهذا

الجو من شأنه أن يسبب الفوضى والهياج فى صفوف الأطفال . وهذا أمر لا يساعد على الاستفادة من روح الجماعة .

ثالثاً : الجو الاجتماعى الذى تخلقه شخصية حازمة تعالج الموقف معالجة حكيمة بعيدة عن السيطرة والخضوع ، وهذا الجو أقرب ما يكون إلى الجو العائلى : ففيه الكثير من الأخذ والعطاء بين المدرس وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم مع بعض ، وبعبارة أبسط : إن الروح الاجتماعية تتجلى فى هذا الجو واضحة لدى كل فرد من الأفراد . وهذا الجو الاجتماعى هو أنسب الأجواء للتربية والتعليم .

هذا ، وقد أثبتت التجارب بأن الكفاية ، والسعادة البشرية — وانطلاق النشاط البشرى ، والشخصية . كل هذه جميعاً ذات أصل واحد مشترك ، هذا المصدر هو الشعور التام بالتعاون فى عمل من الأعمال لهدف مشترك ، ففيه يرتبط الفرد بأخيه ، ويرتبط الجميع بالمجتمع ، وهذه الروابط ليست بروابط العنف المفروضة على الفرد من الخارج (كما هو الحال فى المثل الأول) ولا بروابط الضعف (كما هو الحال فى المثل الثانى) ولكنها ناتجة عن شعور صادق فى التعاون والألفة أو المحبة ، ذلك الشعور الذى يمكن أن نطلق عليه اسم بذور الديمقراطية الحقة للتعاون كما فى المثل الثالث .

هذا ، وإذا كان الواقع قد أثبت نجاح العلاقات الإنسانية الطيبة والروح الاجتماعية الحسنة ، والتعاون لهدف مشترك — أثبت نجاح ذلك فى ميادين الحياة الكبرى فجدير بنا أن نتدبر مشكلة الحكم الداخلى للمدرسة من جديد ، وبذلك نضمن مسايرة مدارسنا للروح الديمقراطية الصحيحة التى بها يزدهر المجتمع ولا تتعارض معه . ومما لا شك فيه أنه قد أصبح من المعترف به أن المدرسة يجب أن تكون مجتمعاً لا مكاناً لتلقى العلوم فحسب . وسنحاول فى الصفحات المقبلة بيان كيفية تحويل المدرسة إلى مجتمع وذلك لا يتحقق إلا بمراعاة ما يأتى :

أولا : العلاقات الشخصية

إن العلاقات الشخصية بين الأفراد عنصر أساسى فى خلق الجو الاجتماعى الصالح فى المدرسة ، فليس الحكم الذاتى وحده أو ملاءمة الجدول المدرسى لمختلف المواد كفيلا ببث روح الجماعة الصالحة فى المدرسة ما لم يشعر أفراد هذه المدرسة بشعور الرضا الشخصى ، والعلاقة الوظيفية الطيبة بين بعضهم وبعض .

ومما يؤسف له أن نعترف بأن الحالة السائدة فى مدارسنا فى الوقت الحاضر سيئة جداً وما علينا إلا أن نقوم بزيارة بعض هذه المدارس لنشاهد ذلك البون الشاسع فى نوع العلاقات الشخصية القائمة بين أفرادها . فمعظم هذه المدارس يخيم عليه شبح الخوف ، والسيطرة والخضوع لناظر مستبد ، بينما القليل منها تسوده روح التعاون ، والحب المتبادل بين الأفراد بعضهم مع بعض ، وذلك نتيجة لرياسة متزنة وسلطة حازمة رشيدة .

وقد يتوهم البعض أنه بتأكيدنا أهمية عمل ناظر المدرسة أننا نقلل من قيمة الدور الذى يقوم به أعضاء هيئة التدريس ولكن فى الواقع أننا لا نقصد ذلك ، فنحن من أنصار العقيدة التى ترفع من شأن المدرسين ، فقد يكون لمدرس واحد من الأثر ما يشبه المعجزات فى تحسين العلاقات الشخصية فى المدرسة . وأنه إذا فقد الانسجام بين أعضاء هيئة التدريس عدمت الروح الاجتماعية انعداماً تامًّا . وإذا فقد التلاؤم فى الآراء ، والاتجاهات ، تلاشى الانسجام ، فالعامل الموجه إذن فى تحسين المجتمع المدرسى هو بلا شك موقف ناظر المدرسة واتجاهه نحو أعضاء هيئة التدريس ونحو التلاميذ .

فالعلاقات الأساسية فى مدرسة من المدارس يمكن تشبيهها بمثلث يصح لنا أن نطلق عليه اسم « مثلث القوى الشخصية » الذى يتكون من ناظر المدرسة ، وأعضاء هيئة التدريس ، والتلاميذ . ويمثل رأس هذا المثلث ناظر المدرسة . زد على هذا أن هناك علاقات ثانوية أخرى فيما يأتى :

١ ــ العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس أنفسهم .

٢ ــ العلاقة بين تلاميذ المدرسة كبارهم وصغارهم .

٣ – العلاقة بين الفصول وبين مدرسيها .

٤ – العلاقة بين التلاميذ والخدم . . إلخ .

وهذه العلاقات الثانوية تنمو نموا طبيعيًّا مرضياً إذا حسنت العلاقات الأساسية :

ولكى تصبح المدرسة مجتمعاً حقيقيًّا تجب مراعاة ما يأتى :

أولا : أن يعتمد الذين يشغلون الوظائف الرئيسية فى نفوذهم على خدماتهم الأساسية مدى ما يضطلعون به من مسئوليات نحو هذا المجتمع أكثر من اعتمادهم على سلطانهم المطلق ، وشعورهم بهذا السلطان .

ثانياً : يجب أن تكون أهداف الجماعة مرسومة وواضحة الفهم لجميع أفرادها كما يجب أن يتضح الدور الذى ينبغى أن يلعبه كل فرد فى هذه الجماعة .

ثالثاً : يجب قبل البت فى موضوع من الموضوعات أن تستشير كل فرد يتصل بهذه الموضوعات .

رابعاً : يجب أن تتاح لكل فرد فى جماعة من الجماعات فرصة بذل قصارى جهده فيما يقوم به .

وربما يتوهم البعض أن هذه الأمور تعدو نطاق ما تتطلبه العلاقات الشخصية فى المدرسة ، ولكن الواقع خلاف ذلك ، فالعلاقات الطيبة بين الأفراد تعتمد إلى حد كبير جدًّا على نمط حياة الجماعة . ومتى نجح المهيمنون على شئون الجماعة فى إيقاظ الوعى الاجتماعى سارت العلاقات الطيبة بين أفراد الجماعة وانتشر فى ربوعها جو اجتماعى روحى من النوع الممتاز ، ومن شأن هذا أن يزيد فى احترام الأفراد بعضهم لبعض وفى طاعتهم للأوامر لأن الجماعة فى هذه الحالة تفهم أن السلطة ضرورية لسير دولاب العمل ، فلا ترغب فى مقاومتها أو الثورة عليها .

ثانياً : التعاون :

يعد الناس أنفسهم وغيرهم ليصبحوا كائنات حية مشبعة بالروح الاجتماعية عن طريق المشاركة ، والتعاون . على أن مدى تحقيق ذلك فى المدرسة يحدد

المرحلة التى بلغتها هذه المدرسة فى سلم التقدم الاجتماعى . وتصبح المدرسة مجتمعاً حقيقياً إذا شعر كل فرد من أفرادها بأنه يبذل مجهوداً شعورياً لتحقيق هدف مشترك . والمجتمع الحقيقى مجتمع حيوى ، وذلك بسبب بسيط هو أن كل فرد من أفراد هذا المجتمع مملوء بالروح الابتكارية ومشبع بالمثالية الخلقية ، وذلك لأنه يملك الكثير من الفرص الكافية للتعبير عن مواهبه العقلية ، والروحية . فالمبادئ الخلقية التى لاتخرج إلى حيز العمل هى فى الواقع مبادئ فى طريقها إلى الموت والفناء ، فالمشاركة إذن تعمل على تقدم الصحة الاجتماعية لأى جماعة كما أن لها أثراً واضحاً فى معالجة الميول الضارة بالمجتمع . والآن نتساءل كيف يتسنى لنا أن ننظم حياة المدرسة بحيث يستفيد كل عضو فيها من خبرة هذه المشاركة ؟

علينا أولا وقبل كل شيء أن نحدد الغرض من المدرسة بحيث يمكن أن يدركه كل قارئ ، ويوفر علينا الأستاذ « كارل مانهايم »[1] مؤونة الإجابة على هذه النقطة قائلا : « إن تقسيم العمل ، وتوزيع الوظائف من غير أن يكون هناك هدف مشترك يهدف إليه الجميع ويؤدى إلى العمل الجزئى ويسلب العمل معناه ، ويجعله هيكلا بلا روح أوحياة » وهذا ينطبق تمام الانطباق على المدرسة ، ومن سوء الحظ نرى أن كثيراً من مدارسنا تعوزها روح الجماعة : فالغرض من المدرسة هو مساعدة الفرد وإعداده ليصبح عضواً نافعاً للجماعة فى المستقبل وهذا الهدف لا يتحقق إلا إذا ارتفعت المدرسة بمثاليتها عن مجرد مكان تلقى فيه المعلومات على التلاميذ إلى مكان يعيش ويحيا فيه الأفراد ويساهمون فى إدارته . وتسير دفة العمل فيه .

هذا وأعظم وسيلة لتدريب التلاميذ على التعاون والمشاركة يتحقق بدون شك فى مظاهر نشاط التلاميذ خارج جدران الفصل . تتحقق فى المشاريع ، والتمثيليات ، وإلقاء الشعر ، والموسيقى ، والغناء ، والأشغال اليدوية ، والجمعيات الرياضية والكشفية . وهنا يجب أن نذكر التحذير الآتى : وهو أنه إذا كانت

(١) Karl Manheim, Diagnosis of Ourtime p. 7.

طريقة تنفيذ هذا النوع من النشاط طريقة خاطئة ، فإن روح التعاون سوف لا تتحقق ؛ فقد تتحول بعض المجتمعات أو الأندية إلى مجرد عصابة ، كما قد يقدم طفل من الأطفال على عمل من الأعمال لأنه يود أن يشعر غيره بالجميل ؛ أو لأن هذا العمل يشعر بأهمية نفسه لا من أجل مشاركة الغير والتعاون معه . ولهذا يلزم ألا يصحب المشاركة إحساس بالزهو ، والترفع على الغير أوالكبر بشرط ألا نكتفى بالدافع الشخصى مجرداً عن الدافع الاجتماعى ، فالدافع الشخصى وحده دون الدافع الاجتماعى يصبح غير كاف . وأخيراً يمكننا أن نلخص ما قلناه مستعيرين لغة «الدكتورة ث . م فلمنج» فى كتاب علم النفس الاجتماعى للتربية عند ما قالت : « قد أثبتت التجارب أن السلوك أصبح وظيفة لا من وظائف التلميذ فحسب ، بل منتج من نتاج المعاملة التى يلقاها من المدرس ، والمدرسة ، فالطرق الدكتاتورية والأوتوقراطية لا ينتج عنها إلا شخصيات تميل إلى الشغب ومقاتلة الضعيف .شخصيات يعوزها الشعور بالمسئولية ولا سيما عندما تزول عنها عوامل الكبت ، أما بث روح التعاون فينتج عنه انطلاق الطاقة ، والشعور بالسعادة »[١] .

ثالثاً : التكامل :

إن المدرسة التى أصبحت مجتمعاً ، هى بلا شك كائن عضوى حى ، مثلها كمثل الجسم السليم تتوقف حيويته على كل جزء من أجزائه ، وعلى سلامة التلاؤم ، والارتباط بين هذه الأجزاء ، ووظيفة الزعيم الديمقراطى فيها الاستشارة ، والهداية ، والإرشاد الحكيم ، والسيطرة الحازمة وهذا من شأنه أن يزيد التعاون بين الأفراد القائمين بالعمل ، ويزيد الطاقات البشرية قوة ، وتتمركز هذه القوة فى الزعيم الحكيم ، وعندما تسود تلك الروح الطيبة فى مدرسة من المدارس ، فإن هذه المدرسة تفهم روح الزعامة بالمعنى السابق . وفى هذه الحالة سيفقد كل من السلطة والنظام خصائصهما السلبية ، وسيصبحان عاملين من عوامل الابتكار ، لأنهما صبغا بالصبغة الاجتماعية . وإذا ما تحقق ذلك يصبح

---

(١) Flemming. Social Psychology of Education.

المجتمع بوجه عام ، ويصبح كل فرد من أفراده أكثر سعادة ، وأعظم إنتاجاً . والوحدة الحيوية العضوية للمجتمع المدرسى مظهر من مظاهر الحياة النشطة فى هذا المجتمع : فالفصل يمهد سبيل التعاون فى المهام المشتركة بين أطفال السن الواحدة . هذا ، ويجب أن يشعر كل فرد من أفراد المجتمع بروح الطمأنينة الناتجة عن الانضواء تحت لواء جماعة صغيرة من الجماعات يسود بين أفرادها روح الصداقة القوية تحت زعامة مدرس يرجع إليه كل تلميذ فى طلب النصح والإرشاد . فالمجتمع الطيب هو ذلك المجتمع الذى يشعر كل عضو من أعضائه بأنه عضو مرغوب فيه ونافع له ، ومن هنا ننتقل بالقارئ إلى دراسة الشروط التى تساعد على التفاهم الاجتماعى ، وعلى تقوية روح الجماعة بالمدرسة .

(ح) الشروط التى تساعد على تقوية روح الجماعة فى المدرسة :

هناك شروط عامة لا بد من توافرها إذا أردنا بث روح الجماعة فى المدرسة ، وربما نكون قد لمسنا من معالجتنا السابقة لذلك بعض العوامل الهامة التى تساعد على خلق روح الجماعة ، فلم يبق علينا إذن إلا دراسة بعض الاعتبارات ، يجب أن تحظى بعناية هامة فى المدرسة وهذه الاعتبارات هى :

١ — يجب استغلال جميع مظاهر المنهاج المدرسى لنمو الروح الاجتماعية ، والتفاهم الصحيح .

٢ — يجب أن يكوج أساس تنظيم المنهج قائماً على معالجة مشاكل ، وخبرات مناسبة للطفل .

٣ — يجب أن يتاح لكل فرد من أفراد الأسرة المدرسية الفرصة للمساهمة مساهمة فعلية فى مهام الحياة الاجتماعية بها[1] .

٤ — إن الخبرات المدرسية يجب أن تنظم وتختار بحيث تتيح للطفل فرصة هضم الحقائق الاجتماعية .

---

(١) من عدة مقالات (قام المؤلف بترجمتها ونشرت بصحيفة التربية سنة ١٩٤٧) للأستاذ جيمس همنج James Hemming .

ولنبدأ الآن فى النظر إلى كل عامل من تلك العوامل على حدة ، فلنبدأ بالعامل الأول وهو استقلال جميع مظاهر المنهاج المدرسى لنمو الروح الاجتماعية والتفاهم الصحيح : ينادى البعض بأن تتبوأ المواد الاجتماعية المكانة المناسبة لها فى هذا المضمار ؛ فيجب أن يكون لها القدح المعلى فى خلق الروح الاجتماعية فى المدرسة . ونحن مع تقديرنا لهذا الرأى إلا أننا نؤكد أهمية مساهمة جميع مواد الدراسة فى خلق تلك الروح بدلاً من الاقتصار على مادة من المواد، فالحياة المدرسية يجب أن تكون منظمة بشكل يتكاتف على تقوية روح الجماعة ؛ فالمشاريع المدرسية التى تتطلب الاحتكاك بين المدرس ، والتلميذ ، وبين التلاميذ أنفسهم تتيح فرصاً لا حد لها لخلق روح الجماعة . ولا نأمل مطلقاً فى زيادة مدلول روح الجماعة لدى أبنائنا ما لم يتمكن هؤلاء الأبناء كتلاميذ من فهم علاقاتهم الاجتماعية السائدة بينهم ، والتى تتجلى فى المشاريع المدرسية السابقة وفى كثير من العلوم ، والفنون ، وغيرهما من المواد التى لها فضل عظيم فى خلق روح الجماعة ، والحساسية الاجتماعية . أما المواد الاجتماعية فلا تمس إلا مظهراً واحداً من مظاهر الجماعة ، ففى العصر الحاضر مثلا تعتمد الحياة على « العلوم » فمن المستحيل فهمها دون الرجوع إلى المادة العلمية وإلى الطريقة العلمية لاستمداد العون منهما . هذا ولقد لاحظ كبار رجال « العلوم » بأن هذه « المواد العلمية » لا يمكن فصلها مطلقاً عن ملابساتها الاجتماعية ، وأن العلم ، ومستقبله ، إنما هما وظيفة للمجتمع الذى يترعرعان فيه ، فالقيمةالاجتماعية للعلوم تبدو واضحة فى خلق المدنى المستنير ، وبالمثل تظهر قيمة الفن والأدب ، بالإضافة إلى ما لهما من أياد بيضاء فى شرح الشروط الاجتماعية والتغلب على مشاكل الجماعة : فعن طريق الأدب والفن يمكن اكتساب بعد نظر وبصيرة قلما يمكن الحصول عليهما من أى ميدان آخر .

وثانياً : يجب أن يكون أساس تنظيم المنهج مشاكل ، وخبرات مناسبة للطفل فخبرات الأطفال تحددها دائماً بيئتهم المحلية (بيوتهم ، مدارسهم ، مجتمعاتهم) وتشمل هذه الخبرات جميع مظاهر الحياة من غذاء ، ومأوى ،

وعمليات صناعية ، وزراعية ، وتشييد منازل ، وأعمال صحية ، وخدمات اجتماعية ، وما شاكل ذلك . فالطفل عنده خبرة بدائية بالمؤسسات الاجتماعية الأساسية كالبيت ، والكنيسة ، والحكومة ولا يمكنه أن يرى المؤسسة ، كمؤسسة ، ولا الثقافة ، كثقافة ، وإن أهم شيء فى نظره هو الطريقة التى تتأثر بها حياته ، وحياة أسرته وجميع معارفه ، وأصدقائه . فالمؤسسات الاجتماعية ليست فى نظره أموراً معنوية منظمة ، ولكنها طرق مناسبة تساعد فى تحقيق الحاجات الفردية ، والجمعية . وعلى ذلك يجب أن يكون محور التدريس للأطفال دائراً حول المشاكل المتعلقة بخبرتهم ؛ فهذه المشاكل إذا ما فهمت فهماً حقيقيًّا تساعد الطفل على أن يتقدم لفهم مشاكل العالم الأكبر وبذلك يمكنه المقارنة بين الثقافة التى يعيش فيها وبين الثقافات الأخرى المعاصرة ، كما يستفيد من دراسة ثقافات العصور السابقة ويمكن أن يستغلها فى فهم الحاضر .

وثالثاً — يجب أن يتاح لكل فرد من أفراد أسرة المدرسة الفرصة للمساهمة مساهمة فعلية فى مهام الحياة الاجتماعية .

لقد سبق أن بينا أن نمو الروح الاجتماعية ، لا يتعلق بالأمور الدراسية فحسب ، بل يجب أن نشجع الطفل على تكوين عقلية اجتماعية ، واتجاهات عقلية تدفع به إلى المساهمة فى كثير من مظاهر نشاط الجماعة والحكومة والدولة ، وإذا أردنا تحقيق مثل هذه الأهداف ، فلا بد وأن يكون هناك توجيه عن طريقة مساهمة التلاميذ فى مظاهر النشاط الاجتماعى . ومن المستحيل أن نلزم فرداً من الأفراد على المساهمة فى مهام الحياة الاجتماعية بشكل من الأشكال من غير أن يكون هناك توجيه منظم .

وقديماً أهملت المدرسة تكوين اتجاهات عقلية تساهم فى خلق الحساسية الاجتماعية ، وكانت المدرسة منظمة بشكل يساعد على تشجيع المنافسة ، وكان عامل السلطة المدرسية يلعب دوراً كبيراً فى الحكومة المدرسية ، ولم يكن للروح الاجتماعية أى أثر فى توجيه العلاقة بين المدرس والتلميذ ، وإذن فمن الضرورى أن نبدأ بعد هذا بإصلاح تلك الحالة وذلك بوضع بذور التعاون الاجتماعى بدلا من

المنافسة وأن نتيح للتلاميذ الفرصة المساهمة فى المشاريع الاجتماعية الهامة . على أن فرص المساهمة فى النشاط الاجتماعى يجب أن تمتد إلى ما بعد الحياة المدرسية نفسها ، فتشمل المساهمة فى مظاهر الحياة الاجتماعية فى المجتمع الأكبر .

ورابعاً – يجب أن تنظم الخبرات المدرسية ، وتختار بحيث تتيح للطفل فرصة هضم الحقائق الاجتماعية .

من السهل جداً أن ينعزل البرنامج المدرسى عن حياة المجتمع فلا يفهم الأطفال شيئاً عن روح الجماعة ، فقد يلمون إلماماً سريعاً . بنتف عن نظريات الجماعة فى ثنايا دروسهم ولكن هذا قلما يساعدهم فى تكوين روح اجتماعية حقيقية . ولذلك كان من الضرورى ، فى أى برنامج دراسى أن يهتم بتربية روح الجماعة والحساسية الاجتماعية ، وأن تدرس المؤسسات الاجتماعية دراسة تتيح لدارسها فرصة تكوين فكرة صالحة عن الجماعة وأن نواجه المشاكل ، والعيوب بدراسة النظريات للوقوف على طرق العلاج الناجعة والآن نتساءل : عن موقف الطفل فى هذه الحالة وقيمة الزج به فى مشاكل اجتماعية لا طاقة له بها ، ألا يكون هذا سبباً فى القضاء على روح الأمن عنده ، وهو فى أشد الحاجة إليها لتكوين شخصية متزنة فى المستقبل ! ؟ هذه المشاكل وأمثالها تشغل بال من يحتكون بالأطفال عندما يحاولون التوفيق بين خبراتهم وبين حقائق الحياة المحيطة بهم – ومن المحقق أيضاً أن الخبرات المدرسية يجب أن تلعب دوراً كبيراً فى إشعار التلميذ بالأمن ، فيجب أن تحاول المدرسة أن تبعد عن الطفل مظاهر القلق وعدم الطمأنينة التى خلقتها الحرب الماضية ، وكانت سبباً فى اضطراب الحياة فى البيت وفى المجتمع .

فالخلاصة :

أن حل المشكلة بيد المدرس وحده ، فهو قادر على الحكم على مدى نضوج الطفل ، وبقدر نضوجه يتمكن من أن يزج به فى مشاكل اجتماعية مناسبة لسنه ، ولخبرته وقدرته بحيث لا يفقده صمام الأمن والطمأنينة فالوعى

الاجتماعى يتدرج ويبدأ من بدايات بسيطة ، مثله ، فى ذلك مثل أى قدرة من قدرات الطفل ؛ فجدير بالمدرسين أن يكونوا على بصيرة فى إدراك مثل هذه الروح الاجتماعية كما يجب أن تكون لديهم القدرة على معرفة متى يجب أن نحمى بعض الأطفال من التخبط فى دياجير مشاكل اجتماعية عويصة على مداركهم . وبالجملة يمكن أن نقول : إن فهم المشاكل الاجتماعية يساير النضوج فى شخصية الطفل وفى نمو خبراته ، وهذه حقيقة يجب ألا يجهلها كل من يحتك بالطفل .

المراجع

1. A.G. Hughes and E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. T.P. Nunn : Education, its Data and First Principles.
3. Sturt and Oakden : Modern Pxychology and Education.
4. J.S. Ross : Groundwork of Educational Psychology.
5. T. Raymont : Modern Education.
6. C. Bloor : The Process of Learning.
7. W. Trotter : Instincts of the Herd in Peace and War.
8. M. McDougall : Social Psychology.
9. J. Adams : Modern Developments in Educational Practice.
10. J.H. Simpson : Sane Schooling.

الفصل العاشر

التربية الجمالية

أولا – تمهيد

فى فترة من فترات النشاط الفنى الخالد التى دونها التاريخ فى العالم عمد « بركليس » إلى تلخيص أهمية الفنون فى الحياة القومية فقال : « إننا لم ننس أن نهيء لنفوسنا المتعبة كثيراً مما يسلبها من عناء الأعمال ، فلدينا الألعاب المنظمة طيلة العام ، ومنازلنا يشع منها الجمال ، والبهجة ، وما من شك أن ما نشعر به يومياً من لذة وسرور نابعين من وجود هذه الأشياء يساعدنا على التخلص من الكآبة ، والملل »(١) .

هذا ما كان من أمر « بركليس » فبالرغم من حياته فى مدينة أنهكتها الحروب وتركتها فى عسر مالى شديد ، فإنه لم يتردد فى أن يغدق من موارد الدولة على إنشاء « البارثينون » وتمثال « أثينا » المجيد من العاج المطعم بالذهب ؛ نعم إن لهذه الأشياء مغزى سياسياً عدا مغزاها الفنى ، ولكن الروح الممثلة فيها كانت مندمجة فى حياة كل أثينى فقد شملت مسحة الجمال كل شىء ، فشملت القدح الذى كان يشرب منه إذ كان لا يقل فى جماله عن جمال تمثال الأبطال من الرياضيين ، أو جمال المعبد الذى كانت تقدم فيه القرابين للآلهة .

وما من شك فى أن النشاط الفنى يشغل مركزاً هاماً بين أنواع النشاط الأخرى فى هذه الحياة . وإنه لمن الغبن أن نعتبر أن النشاط الإنسانى مجرد وسيلة لاكتساب العيش فحسب ، ولو سلمنا جدلاً بما للفنون الجميلة من جاذبية

(١) Sturt and Oskden : Matter and Method in Education, p. 32.

جلب السرور إلى النفس فإن هذا لا يجعلنا نهتم بها لهذه الغاية فقط لأنه من المتعذر قطعاً وصف ما نناله منها بأنه نوع من الترفيه عن النفس فحسب ، وإذا كان الأمر كذلك فما مبعث السرور الذى يجعلنا نطيل التحديق فى إحدى الصور الجميلة أو نطيل الاستماع إلى قطعة موسيقية جذابة ؟ ثم لماذا تزداد الرغبة فى الأكل إذا كانت أدوات الطعام مصنوعة صنعاً فنياً جميلا ؟

إن اللذة التى تثيرها الفنون فى النفس لذة حقيقية نشعر بها وإن كنا لا نلمسها ، وقد عرف « أفلاطون » هذه الحقيقة، ويظهر هذا فى محاورته الآتية مع « سقراط » : فقد قال سقراط : « إن اللهجة الحلوة ، والرشاقة ، والانتظام إنما تتأتى عن عقل نبيل مرتب منظم ».

فأجاب « أفلاطون » : « إن ما تقوله حق لا ريب فيه » .

فقال « سقراط » : « أليس من واجب شبابنا إذا طالبناهم بتأدية مهام أعمالهم فى الحياة أن يجعلوا الانسجام ، والرشاقة الهدف الأسمى الذى يعملون للوصول إليه » .

فأجاب « أفلاطون » : « يجب عليهم ذلك » .

فقال « سقراط » : « إن الحياة بأسرها تفيض بهذا كما تفيض بمختلف الفنون الإبداعية والإنشائية كالنقش ، والنسيج ، والتطريز ، وفن البناء ، وصناعة الأوانى ، ونماذج الحيوان ، والنبات . ففى هذه الفنون يجد المرء مجالا واسعاً لإبراز عنصر الرشاقة والإبداع أو لنقيضهما . وإن سوء الطبع ، والألفاظ النابية لدليل دلالة قاطعة على التجرد من الانسجام ، والرشاقة فى الحركات ، والانسجام والرشاقة صفتان متلازمتان مع الفضيلة ، والخلق الطيب ، وبينهما تشابه عظيم » .

ومهما كان نصيب الارتباط بين الناحيتين الخلقية والجمالية من الصحة فإن حب ما هو جميل أو تقدير أعمال لا يعتبر مجرد مزية سطحية كالقدرة على التمييز بين الصور الأثرية الحقيقية ، وبين غيرها من الصور المزيفة : فتقدير

الجمال أمر متغلغل فى صميم حياة الفرد وفى أخلاقه ، وبمقتضاه يمكن تحديد نوع التفكير ، والسلوك فى مختلف الناس [١] . والآن يجدر بنا أن نتعرف ماهية التربية الجمالية .

ثانياً — ماهية التربية الجمالية وقيمتها

التربية الجمالية ترمى إلى « إنماء » عاطفة الجمال الكامنة فى النفس ويحدث ذلك عن طريقين .

(ا) تقديرنا للجمال .   (ب) إنتاجنا لهذا الجمال . أى الابتكار .

فالتربية الجمالية فضلا عن تنميتها للقدرة على تقدير الجمال تعمل على تشجيع الأطفال على الابتكار والإبداع إذا وجد فيهم هذا الاستعداد .

والتربية الجمالية تناهض غيرها من أنواع التربية « عقلية كانت أو خلقية أو بدنية لما لها من أثر جميل فى الحياة » . فالحياة تصبح جافة وتبعث على الملل إذا ما خلت من الفنون الجميلة كالرسم والتصوير والموسيقى ، فالفنون ترقى الحياة وتهذبها . ولذا فقد أحاطتنا الطبيعة بجمالها وأوحت إلينا بعنصر الجمال وحددت المثل الجمالية التى يجب أن نترسم خطاها — كما أن الفنون وسيلة هامة تساعد الطفل على قضاء أوقات فراغه واستغلالها فإذا ما وجهنا ميوله إلى تقدير الجمال . فإن عاطفة تذوق الجمال تتكون لديه . فيشجعه ذلك على الإنتاج الفنى . كما تحفظ المراهقين من الأطفال من سعار الغريزة الجنسية وتدفعهم إلى الاقتراب من المثل السامية . زد على ذلك أنها وسيلة من وسائل التعبير عن النفس وما فيها من انفعالات ، فالرسم أو التصوير أوالأدب مرآة ينعكس عليها ما فى النفس من رغبات كامنة ، كما أنها وسيلة للتنفيس — وتتجلى تلك الصفة بوضوح فى مرحلة البلوغ فيجب اتخاذها وسيلة للإعلاء والتسامى وفتح ميادين الجمال أمام الشباب . ولا يخفى اتصال التربية الجمالية بالتربية الخلقية . فالطفل إذا ما قدر الجمال وتبلورت عنده هذه العاطفة الجمالية تطلع إلى مثالية سامية

---

(١) Sturt & Oskden : Matter and Method in Education, p, 35.

مثالية (الخير والحق والجمال) فيصور الفضيلة فى شكل جذاب يليق به أن يتحلى به . كما يصور الرذيلة فى شكل قبيح لا يستسيغ الاقتراب منه والتخلق به . وأخيراً فالتربية الجمالية تمت بصلة وثيقة أيضاً إلى التربية الاجتماعية . فهى تساعد الفرد على الاندماج فى بيئته الاجتماعية . فإذا نظم شاعر قصيدة فإنه يصور فيها ناحية تمس البيئة أو المجتمع ، وإذا غنى مغن فإنه يعبر عما يجيش فى صدره من أفكار لها أقوى الصلة بمجتمعه . فهى تعد الطفل الإعداد الخاص الكامل الذى من شأنه أن يجعله يزداد تفاعلا مع البيئة والمجتمع .

ولما كان للتربية الجمالية هذه القيمة وهذه الآثار . فقد اهتم بها المربون بوجه عام ونظرت إليها التربية الحديثة نظرة تقدير وذلك لتأثيرها المادى فى نواحى التعليم المختلفة . الأمر الذى حدا بالمربين إلى أن ينادوا بأن تفتح المدارس برامجها للفنون . وقديماً قال روسو : « إن الغرض الأساسى من تربية "إميل" . هو أن أعلمه كيف يشعر ويحب الجمال فى كل أشكاله وأن أثبت عواطفه وأذواقه وأن أمنع شهواته من النزول إلى الخبيث والرذيل ؛ فإذا تم ذلك وجد إميل طريقه إلى السعادة ممهداً وأملى الوحيد أن يجد هذا فى المنزل » .

ويرى بعض المربين أن نقدم للطفل حتى سن الثالثة عشرة مواد جمالية كالرسم والموسيقى فهى أنسب له فى هذا التطور من غيرها من المواد ويقولون : إن اليونان قد أحسنوا صنعاً بجعلهم أساس المنهج فى هذه المرحلة هو « رياضة للجسم وموسيقى للروح » . . Gymanstic for The body and music for the soul.

ثالثا – لمحة تاريخية فى تعريف الجمال

لو أننا حاولنا أن نتعرف علم الجمال عن طريق التاريخ لوجدنا أن كل فيلسوف قد حاول أن يدلى بدلوه فى هذا الموضوع وأن يعطى نظرية خاصة للفن والجمال ، وتدور معظم نظريات الفلاسفة حول الأفكار الآتية مصوغة فى شكل معادلات بسيطة :

(ا) – « الجمال يكون فى شكل الشىء » :

« فهربارت » يرى أن الجمال يتكون فقط من العلاقة بين الألوان والخطوط .

و « فاجنر » أجرى تجارب كثيرة ليستخلص منها أحب الأشكال والألوان فاكتشف مثلا أن أحب أنواع المستطيلات ما كانت نسبة ضلعه الأصغر إلى الأكبر تساوى نسبة الأكبر إلى مجموع الضلعين : الأصغر والأكبر .

و « هوجارث » . وجد أن الخط الثعبانى هو أحسن الخطوط .

(ب) « الجمال يكون فى القيمة التعبيرية للشىء » .

وقد نادى بهذه الفكرة الشاعر « جوته » فى أول مراحل نموه الفنى .

(حـ) الشىء الجميل هو ما كان نافعاً :

نادى بهذه الفكرة سقراط قديماً . ونادى بها حديثاً « وليم موريس » حيث قال :

« لا يمكن التفرقة بين النفعية والجمال . ويجب أن يكون كل ما نمتلك نافعاً وجميلا فى الوقت نفسه ؛ ولم يتنبه إلا القليل إلى أن الجمال قد يكون من الأوجه الثلاثة مجتمعة . هذا ويرى أن العمل الفنى هو ماكان أصدق تعبير فى أحسن وأنظم صورة » .

(د) اعتبار الفن تقليداً للطبيعة :

نادى بهذه النظرية أفلاطون وهو يرى أن الجمال إنما هو صورة للخير وأن الفن تمثيل لأشياء خاصة ولما كانت الأشياء الحسنة صورة للمعانى كان الفن معبراً عن هذه المعانى مرتين أى أنه تقليد للتقليد وقد عدل هذا أرسطو بأن اعتبر الجمال الخير الذى نستمتع به وجعل الفن هو التقليد المثالى للحقيقة .

(هـ) مبدأ اللذة فى الجمال :

فالجميل ما يبعث فينا اللذة . تلك هى النظرية الهيدونيية وقد قال « شوبنهور » : « الجميل ما يحدث السرور فى النفس عند التأمل إذا تحرر المرء من قيود الإرادة » .

أما « بيرك » فقد فرق بين الجميل والرائع . فالأول . هو ما يجلب السرور أو اللذة الصافية التى تنطق بلسان الحب والثانى ما يجلب اللذة المختلطة

أو الممتزجة وهى تشتمل على عنصرين : (١) الخوف ، (٢) حب البقاء .

(و) الفن يختص بالصفات الوجدانية الانفعالية لا بالحقائق المجردة :

هذه هى الفكرة السائدة الآن وقد بدأت مع « كانت » الذى اعتبر أن الجمال هو شعور وحاول أن يوفق بين العقل والشعور .

رابعاً — آراء المربين فى الجمال

١ — چان چاك روسو : لقد عبر عن رأيه حين قال : إن الغرض الأساسى من تربية « إميل » هو أن أعلمه كيف يشعر ويحب الجمال فى كلى أشكاله..إلخ.

٢ — بستالوتزى : وهو يقول فى كتابه « كيف علمت "جوترود" أولادها » :

« إن الطبيعة مملوءة بمناظر الفتنة ولكن المدارس لم تصنع شيئاً لتوقظ فى الأطفال هذه العاطفة » .

٣ — « هورن » : « إن عدم العمل على تذوق الجمال وإهمال تربية عاطفة الجمال لهو فقدان للسعادة ذاتها — على أن ذلك الإهمال قد يخمد شعلة الذكاء ويضر ضرراً بليغاً بالأخلاق » .

٤ — « ستراير » : « إن مهمة التربية ليست مقصورة على إعانة الفرد على اتقاء الوقوع فى الخطأ وعلى اكتشاف الحقيقة وتزويده بالعادات الصالحة المرغوب فيها فحسب ، ولكن مهمتها أيضاً أن تنمى القدرة على التقدير والتمتع بكل ما هو جميل سواء كان ذلك فى الأدب أو الموسيقى أو التصوير ، فلا يكفى أن يكون الإنسان قادراً على كسب عيشه ولكن ينبغى أن يتمتع بالحياة » .

وإن من أهم نواحى عملنا المدرسى هو أن نهيئ للتلاميذ الفرص وأن نشجعهم بكل الطرق الممكنة لخلق الجمال وإنماء قوة التقدير .

٥ — « سترت وأوكدن » :

« إن قلة وجود الأشياء الجميلة فى حياتنا اليومية يسبب سأم النفس وهذا يؤثر فى كثير من الناس ويسبب نحول أجسامهم » .

خامساً – منشأ الدوافع الفنية فى الجمال

هذه ناحية من نواحى دراسة الجمال فيها عدة نظريات منها :

١ – يقول تولستوى : « إن الدافع الفنى فى الإنسان هو نتيجة الاتجاه الطبيعى لكل حالة وجدانية من شأنها أن تعبر عن نفسها بمظاهر خارجية ، وأن تزيد من الاستمتاع وتكسر من حدة الألم » وعلى ذلك يعتبر الفن كظاهرة تمتاز بأنها اجتماعية برغم أن المنبع الأول له إنما يكون من أعماق الذاتية .

فالتعبير الخارجى عن الوجدان من شأنه أن يثير نفس الشعور فيمن يمسهم وتؤثر مشاركتهم فى صاحب التعبير بأن تزيد من نشوته بزيادة هذه الحالة الانفعالية .

ويحبذ « تولستوى » هذه الناحية الاجتماعية فهو يعتبر الفن وسيلة لنقل الشعور إلى الآخرين ووسيلة للجمع بين الناس بشعور واحد يساعدهم على الحياة والتقدم والرقى أفراداً وجماعات .

٢ – « جيمس هاريسون » يقول : إن الفن شبيه بالطقوس التى كان يقوم بها الإنسان الأول لينال رضاء الآلهة فتسبغ عليه النعم وتقيه شر الهلاك .

٣ – « شيلر » . « سبنسر » و « كارل جروس » . يؤيدون أن الفن يشبه اللعب فكلاهما منفذ للطاقة الزائدة .

وفى السبعين سنة الأخيرة نجد أن الأبحاث قد اتجهت نحو دراسة الناحية الجمالية اتجاها نفسيًّا كدراسة الحالة العقلية التى يكون عليها الفنان وهو يعمل على خلق ما نزل به الوحى أو دراسة وجهة نظر من يستمتع بقطعة فنية أثناء تأمله فيها . أو دراسة الدوافع التى تدفع هذا أو ذاك للقيام بهذا العمل وتفتح مثل هذه الأبحاث المجال للتجريب مع صعوبته فى مثل هذه العمليات العقلية .

وترتكز هذه الدراسات النفسية على أساس حالتنا الوجدانية فنخلع على الشىء المتأمل فيه والمدرك شعورنا وذاتيتنا بحيث يصير الشعور والشىء وحدة كاملة.

وتوجد كذلك بعض النظريات لتفسير هذه الظاهرة الغريبة .

يقول « لا نج » : « إن الاستمتاع الجمالى الذى نحصل عليه من قطعة فنية يرتكز كلية على قوة وضوح العالم الذى يخلقه الفنان عن طريق فنه » .

ويقول « ترانت ألن » : « الشيء الجميل بحق هو ما يرهف الحس ويؤثر فيه أشد تأثير بأقل مجهود وتعب فيما يتصل بعمليات لا تتصل اتصالا مباشراً بالوظائف الحيوية ؛ والشيء القبيح حقاً عكس ذلك أى ما يقل تأثيره أو يكاد ينعدم أو ما يتطلب إجهاداً أكثر من اللازم لبعض الأعضاء فى الجسم .

وتقول « إيثل بفر » : « إن الشعور أو الاستثارة خلال الخبرة الجمالية يبلغ حد الكمال إذ يتحد من هذا الشعور عنصران متنافران هما :

١ — عنصر الإثارة ؛ ٢ — عنصر الاستيعاب والراحة » .

ويقول « بلنلير » : الدافع الجمالى للابتكار أو التأمل فى الجمال هو نوع من أحلام اليقظة التى قلما نشعر بها والتى تبدو فى تحقيق رغباتنا المحببة إلى نفوسنا والتى تقف دون التحقيق فى عالم الحقيقة . وتشبه هذه النظرية رأى « فرويد » القائل : « إن الدافع للابتكار والإبداع فى الفن هو تحقيق لرغبات لم تتحقق » .

ويمكننا أن ندرس الجمال من ناحية نقد الجمال أى من ناحية المعايير والمقاييس التى اصطلح عليها فى الذوق للحكم على قطعة فنية . وقد صادف معظمنا هذه الناحية فى الصحف ونقد الكتب والمسرحيات . وإذا كان هذا النقد طيباً بنى على معرفة صحيحة لما يجب أن يكون عليه الفن . ففى أغلب الأحيان تغفل النظريات التى بنى عليها النقد لأن الناقد قد يسلم جدلا بأن القارئ يعرفها . وهناك نقاد يعتقدون أن هناك معايير مخصوصة للنقد ، وآخرون يعتقدون بأن النقد رأى شخصى يعبر عن رد فعل فى الناقد لقطعة فنية

سادساً — الخبرة الجمالية أو الشعور بالجمال

الخبرة الجمالية أو الشعور بالجمال هو رد فعل نفسانى أو تفاعل يقع بين

الفرد وبين شيء ما ويشتمل هذا التفاعل على قيم إنسانية وميزات أو صفات نشعر بها . وعلى ذلك يتحد هذا الشعور بعنصرى التفاعل وهما :

١ – مميزات الشيء الظاهرة [حجمه . شكله . خطوطه . ألوانه . أصواته . . . .] .

٢ – شخصية الفرد [غرائزه . رغباته . مثله العليا المكتسبة وما يتأثر به من حيث دراسته أو بيئته) ولذلك قد يستجيب الفرد لا ستجابات مختلفة صادرة عن الشيء فى ظروف مختلفة وهذا هو سر اختلاف شعوره وخبراته . وبالرغم من أن كل خبرة جمالية أو شعور جمالى قائم بذاته إلا أنها تتفق جميعاً فى صفات مشتركة .

ولما كانت هذه الظواهر النفسانية تتشابه من فرد لآخر كان الشعور بالجمال يتشابه من فرد لآخر أيضاً . وهذا يمكننا من دراسة الخبرة الجمالية وتفهمها دون صعوبة، وخاصة إذا نحن لم نفصل بين الجمال كصفة كائنة فى الجميل ، وبين الشعور به كشيء خاص بالشخصية الإنسانية . فالجانبان متكاملان لا يقوم أحدهما بدون الآخر .

طبيعة الشعور بالجمال

يعرفها علماء النفس بأنها الشعور بالتوافق الوجدانى بين الحركات الانفعالية الداخلية وبين إيحاءات الوحدة الجمالية . كما أن « ماكدوجل » يؤكد أن الشعور بالجمال حالة وجدانية صرفة . ومن هذا يتبين لنا ميزات هامة هى :

أولا : أن الشعور يشتمل على طبيعتنا الوجدانية. ونعنى بها حالاتنا الشعورية على وجه العموم بما فيها من انفعالات و . . . إلخ . وهذا يختلف اختلافاً تاماً عن خبراتنا العقلية التى تعتمد على التفكير والمنطق . وقد وهب الإنسان العادى هاتان الناحيتان بدرجات متفاوتة فهو يواجه العالم بهما وهما :

١ – القدرة على التفكير « وهى أساس العلم » .

٢ – القدرة على الشعور « وهى أساس الفن » :

أما القدرة على التفكير . فتتناول الحقائق المجردة التى تبدو لكل فرد ثابتة بثبوت الظروف وهى قدرة منطقية تحليلية مبعثها الأساسى هو حب الاستطلاع والفضول . . إلخ .

فالإنسان لميله إلى النقد يأخذ فى التعبير والتمييز فتجده يسبر غور الأشياء التى يختبرها اختباراً دقيقاً . ولميله إلى التشكك يحاول البحث عن البراهين والأدلة وجمع الحقائق . ولميله إلى الفضول يسائل نفسه أسئلة لا حصر لها : ما هو أصل المادة ؟ وما فائدتها ؟ وما مميزاتها ؟ وكيف تتغير الظروف ؟ وما هى القوانين العامة التى تخضع لها ؟ . . إلخ . مثال : إذا أردت أن أصف المكتب الذى أكتب عليه تناولت ارتفاعه . . اتساعه . . عمقه . . شكل أرجله . . عدد أدراجه . . نوع الخشب . . لونه . . تاريخه . . مكان عمله . فهذا وصف عملى يمثل الصدى العقلى لهذا المكتب خالياً من الانفعالات المختلفة لا تمتزج به أى عوامل شخصية .

أما الناحية الشعورية فهى تتناول ما يختلج فى صدورنا من إحساسات عن إدراك هذا الشىء وعند استثارة هذه الناحية لا يقتصر اهتمام الفرد على الحقائق المجردة أو تحليل المرئى ومعرفة الأسباب والمسببات بل على الوصف الجمالى له . مثال : وصف النخلة : ممتلئة . تميل مع النسيم فى رفق ودلال يضرب لون سعفها إلى الخضرة . تتفرع فى تراخ واستسلام وكأنها تضرع إلى المولى فى صدق وإخلاص أن يجيب لها مطلباً عزيزاً . فمثل هذا الوصف الجمالى للنخلة يختلف تمام الاختلاف عن الوصف العلمى . ويسمى هذا وصفاً جمالياً ، ولو كان بإثبات مساوئ المرئى لا محاسنه إذ كلاهما تعبير عن الشعور الذى نحس به تجاهه . ولا بد لنا أيضاً من الإدراك العلمى لمعظم الأجزاء مع خلع عنصر الشعور والوجدان عليها .

ومن هاتين الناحيتين : العقلية ، والوجدانية ينتج نوعان من المعرفة لهما أهميتهما فالناحية العملية تساعدنا على استخدام المرئى فى قضاء حاجاتنا بينما تساعدنا الثانية على أن نخلق من هذا المرئى ما يناسب مشاعرنا . والنوعان غير

منفصلين تمام الانفصال . ولو أمكننا التمييز بينهما — وعلى ذلك فإننا نستبعد من مجال الجمال أى خبرة لا تمتزج بالانفعال .

ثانيا : إن الخبرة الجمالية خبرة تأملية بكل معانى الكلمة ولا تؤدى إلى عمل ما . فهى لا تثير فى أنفسنا دوافع تعمل أثراً إزاء الشيء ، وعلى ذلك لا تكون كل خبرة لها انفعال خبرة جمالية . فى حياتنا العادية تدفعنا الانفعالات إلى عمل شيء كرؤية صديق غاب عنا كثيراً مثلا . . . .

وفى الخبرة الجمالية مهما كان انتباهنا مركزاً ومثيراً للرضا أو الاستياء . لا يتطلب هذا مطلقاً أى دوافع نحو عمل مخصوص إذ يتملكنا الشيء تملكاً تامًّا . بحيث يملأ كل جوانب النفس . ومع أن كل عرق ينبض فينا يستجيب لهذا إلا أننا لا نعمل شيئاً مطلقاً تجاهه فنحن لا نفكر فى تركيبه أو فى التساؤل عنه بل ننجذب إليه انجذاباً مغناطيسيًّا وفى اللحظة التى نبدأ فيها التفكير فى هذا تقف نظرتنا الجمالية .

ويفرق « فرمون » فى كتابه « الجميل » بين ثلاثة أنواع من وجهات النظر تجاه شيء واحد توضح ما سبق ذكره إذ تخيل ثلاثة من الرحالة على قمة تل يتحدثون عن المنظر الذى يقع أمامهم . ويمثل كل منهم وجهة من وجهات النظر عملية وعلمية وجمالية على التوالى .

١ — فالعملى : يفكر فى احتمال خلق مدنية عظيمة بإنشاء المصانع فى الوادى ومساكن على السفوح وطرق استغلال قوة المياه المنحدرة فى توليد الكهرباء .

٢ — والعلمى : يفكر فى طبيعة التل ، وتركيبه الجيولوجى والمدة التى كان فيها مغموراً تحت ماء المحيط .

٣ — والجمالى : يحدث نفسه قائلا : « أود أن يخرس لسانا هذين الرجلين وأن يبتعدا عن هذا المكان حتى يتمكن المرء من الاستمتاع بروعته من غير تشتيت الانتباه فيما ذهبا إليه . فكأنهما لا يشعران بأى جمال فى هذا المكان . . . »

وعلى ذلك فإن الناحية الجمالية تركز انتباهنا فى المنظر كوحدة لها كيانها الخاص هى غاية فى حد ذاتها لا وسيلة . وترسل هذه الخبرة إذا ما أسبغنا على

الشيء صفات من وحى شعورنا .

متى نشعر بالخبرة الجمالية ؟ وكيف نوجه أنفسنا هذه الوجهة الجمالية ؟

الخبرة الجمالية لا يمكن اصطناعها فهى نتيجة لمزاج خاص ، ولحدوثها لا بد من أن تكون لنا رغبات ومثل عليا نسعى إلى تحقيقها . ويقف عالم الحقيقة حجر عثرة دون ذلك . ولذا يجب أن نكون خياليين عاطفيين ، أو انفعاليين وهذه هى مؤهلاتنا نحن الطبيعيين التى يتناسب معها التأثر تناسباً طردياً بمعنى أنه يوجد بوجودها وينعدم بدونها . وهذه تكاد تكون فى حيز العدم .

فالفنانون يمتازون كأفراد بأن لهم استعداداً أكبر من غيرهم من حيث نظرتهم فى هذه الحياة كيفاً وكماً . ويشترك الناس جميعاً فى مقادير متفاوتة من القدرة على التأثر بالجمال الذى يكون فى بعض الأحيان نتيجة لصراع الحياة .

ولحسن الحظ يمكننا أن نعمل بفضل التمرين ومساعدة الفنانين على تنمية مؤهلاتنا الجمالية ، لا كبتها . وإذا لم توجد هذه الميزة الأخيرة . كانت دراسة الفن والجمال لا قيمة لها . اللهم إلا فى إشباع نهمنا العقلى لا غير .

وتمتلىء لغتنا العادية بتعبيرات تدل على أننا نتأثر جمالياً بأشياء خارجة عن شعورنا ، لذلك نقول مثلا « انعطف النهر ، وتثنى خلال الوادى » « وأمطرت السماء لؤلؤاً » « وعضت على العناب بالبرد » . . إلخ ذلك من معان تمتلىء بها أبواب الكنايات والاستعارات والتشبيهات ومثل هذه التعبيرات إذا أمعنا النظر فيها نجد أنها لا تقبل مقابلة حقيقية أى شيء مما نصفه بها . فهى مدركات جمالية متبلورة ترد على الألسنة عن طريق التقليد . وإذا احتضن العقل هذه التأملات احتضاناً كاملا بحيث نشعر بها بوضوح لحصلنا على خبرة جمالية بمعنى أن الكلمة يتبعها فى الغالب شعورنا بالرضا والارتياح أو عدمه . وإذا صادفت هذه الصفات هوى فى النفس وإشباعا . انتقل شعورنا من الشيء إلى قرارة أنفسنا وشعرنا بهذه الحالة العجيبة التى تسيطر على جزء فى جسمنا كلما بدت ميزات هذا الشيء لنا . وكلما قوى الاستمتاع كملت الناحية الجمالية .

ومن أسباب الشعور بالجمال القدرة على إدارك الشيء كوحدة إدراكاً كاملا ، ولا بد من أن تكون لدينا القدرة على تركيز انتباهنا فيه تركيزاً تامًّا بحيث نستبعد من شعورنا كل ما عداه . ويمكنك إدراك صعوبة مثل هذه العملية إذا قارنت ملاحظاتك على صورة أو منظر بملاحظات فنان أو حاولت أن تكتب أفكارك عن قطعة ما لمدة خمس دقائق فى مثال « رباط العنق وأنه جميل وكم ثمنه ؟ من أين اشتريته ؟ وهل يوجد مثله إلخ ، . . . » .

ولذلك كانت أهمية تنمية هذه القدرة فينا ضرورية لأن الخبرة الجمالية بمعنى الكلمة هى أن تنظر إلى الشيء كما يقول : « روبرت جونس » . كما لو كنت تنظر آخر مرة إلى حبيب عزيز لديك فيجب أن تسلم نفسك كلية للشيء وأن تجعله يقودك حيثما شاء .

ويبدو التناقض وتظهر الاستحالة — مالم يتوافر لدينا هذان الشيئان :

١ — تركيز انتباهنا فى الشيء بحيث نجعله يشغل كل حواسنا شغلا تامًّا .

٢ — تجريد الشيء من كل شهواتنا الشخصية التى تجعلنا ننزع إلى شيء ما .

فى الوقت الذى نقرب فيه الشيء كل القرب من أنفسنا بحق ، نبعده كل البعد عن رغباتنا العملية وتعد هذه المشكلة « مشكلة المشاكل فى الفن » .

ولكن هذا التناقض الظاهرى يزول إذا ما شبهنا الحالة النفسية بشعور الطفل تجاه لعبة إذ تسمح له خصوبة خياله أن يهيئ لنفسه من لعبته أشياء حسية حقيقية بالنسبة له تحقق ما هو محبب إلى نفسه وهذا ما يسمى « باللعب الإيهامى » .

وكذلك الشيء الجميل الذى تقع عليه أعيننا كتمثال أو مسرحية هو فى الواقع حقيقى ونحن نعلم ذلك ، ولكى نصور لأنفسنا واقعية إدراكنا الجمالى له بحيث يصبح حقيقة كالألم الذى يتمثل فى وجه التمثال . أو الجو المحزن الذى تشعه نغمة ما . وفى اللحظة التى يقف فيها هذا التخيل يقف تقديرنا للجمال . إذ تتضح لنا حقيقة الشيء ، ونعرف أن ما تراءى لنا إنما هو من

محض الخيال ، والتناقض هنا يبدو فيما يأتى :

١ — أننا نشعر أنفسنا بأن الخيال حقيقة — بالرغم من أننا فى قرارة أنفسنا نعرف أنه خيال .

٢ — أن درجة شعورنا هذه تبلغ درجة لا تتجاوزها بمعنى أنه لو اتضح لنا لسبب ما أن تصورنا وخيالنا هذا خاطئ لوقف شعورنا بالجمال . ولنطبق ذلك على مثال مشاهدة مسرحية فى مسرح .

(ا) أن المسرحية تشغل كل انتباهنا لدرجة أننا لا نشعر فى « تياترو » ويخيل لنا أن هذه قطعة حقيقية من واقع الحياة .

(ب) ولكن إذا ما أقبل الممثل مثلا فى منظر يقتل فيه ليلاه وقتلها فعلا لكانت النتيجة صدمة نفسية وثورة يقف معها الاستمتاع بالجمال . ويتحول الانتباه إلى ناحية عملية كالتفكير فى القبض على الجانى أو إسعاف المصاب .

وأخيراً نقول : إن القيم التى ندركها فى الشىء تتوقف فى استمتاعنا به على ما يأتى :

١ — المتأمل نفسه ٢ — الشىء المدرك ٣ — وجهة النظر تجاهه .

هذا ويمكننا إدراك الشىء من ثلاث نواح هى :

١ — الناحية الوظيفية ٢ — الناحية الشكلية ٣ — الناحيةالتعبيرية .

سابعاً — أهم نظريات الجمال السيكولوجية

إن دراسة قطعة فنية دراسة موضوعية هى دراسة تتعلق بالصيغة وتخرج عن دائرة الدراسة النفسية لهذه القطعة التى تعتمد على الخبرات التى تتصل بالجمال .

وتذهب بعض المدارس إلى أن جمال أى قطعة فنية لا وجود له إلا بما نخلعه عليها من شعورنا ، فبدلا من أن نقول إن هذه القطعة جميلة . ينبغى أن نقول إن فيها ما يثير إحساسات قيمة تشبع حاجات فى أنفسنا — ولا وجود للجمال الموضوعى فى عالم الطبيعة أو الفن كما أنه لا وجود للجمال إلا بوجودنا .

أولا – نظرية ريتشارد Richard "Pericles"

إن الأشياء ذات القيمة هى التى تشبع فى نفوسنا شهوة ما أو ميلا بحيث لا يتعارض هذا الإشباع مع ميل آخر يساويه أو يزيد عنه وبمعنى آخر : إن السبب الوحيد فى عدم إشباع حاجة نشعر بها هو أننا نخشى كبت رغبات أخرى أكثر أهمية .

ولكن ما هى الحاجات أو الدوافع الهامة وغير الهامة ؟ هل عندنا مقياس نقيس به هذه الأشياء ؟

إن المقياس الذى يقترحه « ريتشارد » هو « أن أهمية أى دافع يمكن أن تعرف بمدى تأثير كبت هذا الدافع فى نشاط الإنسان » .

وهو يذهب كذلك إلى أن هذا الكبت يكون أضعف ما يكون أثراً فى نفس الإنسان إذا ما نظمت استعداداتنا فى مجاميع منسقة ، لأنه لو أشبع الإنسان كل رغبة عند وجودها بصرف النظر عن باقى الرغبات لما كان هناك فارق بينه وبين الحيوان ، وهذا التنظيم يستدعى إخضاع الدوافع الأخرى . وعلى ذلك تجد النفس صعوبة فى تحديد أى المجموعات أصلح . ويرد « ريتشارد » على ذلك مطبقاً نفس الأساس وهو « أن أصلح المجموعات هو الذى لا يفوت على الإنسان احتمالات كثيرة » . على أنه ليس للتنظيم قيمة فى حد ذاته فكل تنظيم يتوقف فى أهميته على الغرض الذى يخدمه – فكلمات القاموس منظمة وهى فى القصيدة الشعرية منظمة كذلك ففكرة التنظيم هذه تتعلق بالغرض المقصود .

ثانياً – نظرية ألكسندر Alexander

وتمتاز عن سابقتها بعض الشىء فى إبراز أهمية العمل . فالجمال صفة لا يمكن إدراكها حيث لا توجد حاسة خاصة من شأنها هذا الإدراك كما ندرك الشكل بالنظر واللمس فالجمال هو "علاقة بين الشىء والعقل .

والحكم على قطعة فنية بأنها جميلة . يلى تفهم ودراسة هذه القطعة وأهم ما يميز هذا الحكم أن القطعة تفهم لذاتها لا لأى غرض آخر ولا يكون تفهمها لمجرد ظهورها أمامنا بل لذاتها . وهذا رأى غير نفعى ويمكن التمثيل لذلك باللغة . فإن الغرض النفعى فيها هو الاتصال بالغير ولكنها تستعمل كوسيلة للتأمل والتفكير فى حد ذاتها لا لغرض سوى الاستمتاع الذى يعطيه شكلها . وأول من اكتشف اللعب بالكلام وأنه إشباع فى حد ذاته هو الشاعر فهو الذى يخلق من الكلمات أشياء ذات قيمة فى حد ذاتها .

التقدير الجمالى

يقول علماء علم النفس إن جمال الشىء هو ما يشبع حاستنا الجمالية وإشباعها يكون عن طريق تذوق أو تقدير وحدة الانسجام الكامنة وإعطاء قيمة للعلاقات الموجودة بين مدركاتنا الحسية . والتذوق غير التقدير . فالتقدير حالة للشىء . أما التذوق فحالة استمتاع تحت الشعور يغلب فيها الطابع الوجدانى . ويكفى فى التذوق ذلك التفاعل الضمنى بين الشىء الجميل والمرء المستمتع به :

أما التقدير فلا يتأتى إلا بدراسة تحليلية للموضوع الجمالى تصحبها معرفة بالعلاقات الفنية ووجوه التعبيرات المختلفة حتى يتسنى إصدار حكم أو عقد مقارنة . . . وهكذا فإن ناحية التقدير الجمالى تجذب اهتمام المربين أكثر من ناحية التذوق :

تعريف التقدير

يقصد بالتقدير Apperciation معرفة قيمة الشىء والتمتع بها وتستعمل هذه الكلمة فى المعانى الآتية :

١ ـ القدرة على الحكم أو تقدير قيمة قطعة من الفن على ضوء المعلومات السابقة أو الخبرة .

٢ – حصر التقدير فى المقدرة على الاستمتاع بالفن وإشباع النفس منه .
ولا شك فى أنه لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر إلاأن المعنى الأخير هو ما يهمنا فى التعليم العام فإن أغلب التلاميذ لا يستطيعون كسب المهارة الفنية الكافية بحيث يجعل ذلك غرضاً عاماً من تعليم الكل . فلا بد أن يكون الغرض من التعليم العام هو غرس القدرة على الاستمتاع بكل ما يمكننا العصر الحديث من أن نحصل عليه من إنتاج صناعى . والتقدير محدود بأربعة جوانب :

(ا) تقدير الجمال فى عمل الطبيعة أو الإنسان .

(ب) تقدير الطبيعة البشرية وما يتجلى فيها من تضحية أو هدوء أو صبر . . . إلخ .

(ح) تقدير الأشياء الفكهة التى تبعث السرور فى النفس .

(د) تقدير القوى العقلية مثل جمال الأسلوب ، وحسن السبك والتتابع المنطقى[١] .

أهمية التقدير الجمالى

أولا : فى عمل الطبيعة والإنسان :

نجد أن لتقدير الجمال فى هذه الناحية أهمية من حيث :

١ – الاستمتاع والتسلية : – فتقدير الأطفال للجمال أو قيامهم بأعمال فنية ما هو إلا إدخال لعنصر اللعب فى حياتهم الفكرية وإمدادهم بأحسن الطرق لقضاء أوقات فراغهم . وإن هروب النفس من عملها إلى قطعة فنية تتمتع بها مما جعل « شوبنهور » يلقب الفن بأنه تحرير وقتى .

٢ – أهميته الاجتماعية : التقدير الجمالى ضرورى لاندماج الفرد فى بيئته لأن الجنس قد أورثنا العلم والتاريخ والفن ، والنفس لا تشعر بأنها وحدة من المجموع الإنسانى كله إلا إذا قدرت الجمال .

٣ – أهميته الخلقية : إن التعلق بالجمال يساعد على التعلق بالخير والنفور من

---

(١) Strayer : How to Teach, p. 127.

الشر فيكون عمل الفرد مبنيًّا على أساس خلقى ولكن الدوافع له جمالية فى الواقع [١].

٤ ـ أهميته السيكلوجية : إن الحاسة الجمالية هى التى تميز الإنسان عن الحيوان ما من شك فى أن تهذيب الناحية الجمالية ضرورى لترقية الفرد .

٥ ـ أهميته التربوية : هى من أهم النواحى التى تتجه إليها التربية فى الواقع .

فمسرحية من مسرحيات « شكسبير » مثلاً تعنى أكثر من مجرد عبارات لغوية انسجمت وقواعد تناسقت وذلك لأن فيها جمالاً لا نشعر به إلا بالتقدير ولو عز علينا تقديرما فيها من جمال لضاعت قيمتها . ولذلك يذهب بعض مدرسى اللغة إلى أن تعليمهم ليس تحليلا وتشريحاً لها . ولكنه فن يثير فى الطفل التقدير الجمالى والقدرة على الابتكار فى التعبير عن النفس . ومعلمو اللغات الأجنبية يرمون من وراء استعمال الطريقة المباشرة فى تعليم اللغة إلى جعل هذه اللغة فنًّا جميلا يغرس القدرة على مشاركة الغير فى أفكاره .

كذلك تعتبر القطع الرائعة فى التصوير والموسيقى والنحت جنباً إلى جنب مع القطع الأدبية الجميلة التصوير للمعانى . فهذه كلها مثيرات للشعور الجمالى فى الطفل . ويعتقد البعض أنه من المرغوب فيه غرس الذوق الجميل فى الطفل أملا فى أن يشعر بالاشمئزاز من المناظر القبيحة المحيطة به فينفر منها وينزع نحو ما هو جميل يجارى ذوقه ويساير عواطفه .

ثانيا : تقدير الجمال فى الطبيعة البشرية :

ويقصد بهذه الناحية تقدير الحياة الإنسانية فى نواحيها المتعددة كتقدير فضائلها وتقدير آثارها وتقدير الشخصيات العظيمة فيها . ويمكن استثارة هذه النواحى بالأمور الآتية :

(ا) بدراسة التاريخ والأدب ودراسة الناحية الإنسانية من الجغرافية .

(ب) بوساطة الاحتكاك بالناس . فهناك علاقة كبيرة بين الغرائز الاجتماعية وبين هذا النوع من التقدير ـ وهذا هو مايسمى بالأساس السيكلوجى لتقدير الجمال فى الطبيعة البشرية .

---

(١) مجلة الاتحاد الدولى للرسم والتربية الفنية : العدد الثانى من السنة الثانية ص ١٦ .

ثالثاً : تقدير الأشياء الفكهة :

من الأمور التى تروح عن النفس أن يكون هناك شىء من الفاكهة المستملحة التى تتفق ومقاييس الأخلاق والذوق السليم فكثير من الناس يستمتعون بالفكاهات لكنهم لا يلبون التلبية الصحيحة لها ولكن هناك أشخاصاً سريعى الفهم والبديهة يمكنهم تقدير النكتة والفكاهة على أنه من الثابت أن تقدير الغير للفكاهة يتوقف على عاملين مهمين هما :

(ا) كيفية إلقاء النكتة أو الفكاهة .

(ب) مدى ما تحمله من جمال يتمكن السامعون من تقديره .

رابعاً : تقدير القوى العقلية :

ويدخل فى هذا النوع التمتع بالأسلوب والتفكير المنطقى كما يدخل فيه أيضاً التمتع بقطع الأدب شعراً كانت أم نثراً — وكذا التمتع بلحن موسيقى أو بقراءة بحث علمى .

والناس يختلفون فى تقديرهم للقوى العقلية . فمثلا القطعة الموسيقية الرائعة لدى فرد من الأفراد قد يمل سماعها الآخرون، والرسم أو الشعر الذى يبعث على التقدير عند بعض الأفراد قد يبعث على النفور عند البعض الآخر — وكذا الحال عند رؤية صورة من الصور ؛ فقد يراها البعض فنية جميلة الألوان تنم عن فكرة قيمة وعاطفة جياشة فيتأثر بها . ويراها الفريق الآخر فلا يتأثر بها ولا يلتفت إليها .

تحليل عملية التقدير

سبق أن فرقنا بين التذوق وهو حالة استمتاع . والتقدير وهو حالة حكم والحكم من حيث الترتيب السيكولوجى تال للاستمتاع وأكثر أهمية وأبعد أثراً منه ونستطيع أن نلمس ذلك إذا تناولنا الناحيتين بالتحليل .

فالتذوق مثلاً هو التفاعل الضمنى بين الشىء الجميل والمرء المستمتع به — وهذا أمر مشترك بين الناس جميعاً والفروق فيه مرجعها أولا وقبل كل شىء إلى

البيئة – هذا إلى أن التذوق يتناول القيمة الشعورية للشيء ككل دون التعرض لجزئياته .

أما التقدير فيختلف فيه الناس ويرجع ذلك إلى نوع ثقافتهم وتفاعلهم مع المجتمع .

وهو يتناول القيمة الإدراكية للشيء على أساس إدراك العلاقات المختلفة بين عناصره ومعرفة تركيبه ويساعدنا على ذلك عوامل معقدة « كحب الاستطلاع والرغبة فى العمل والميل إلى الحل والتركيب » إلى غير ذلك من العوامل ، ثم يلى هذا إصدار الحكم .

إن تقديرنا لشيء ما يتأثر بناحيتين يمكن تلخيصهما فيما يأتى :

(ا) الناحية الذاتية : Subjective Element والمراد بها الحال النفسية التى عليها المقدر من حزن أو هم أو فرح أو سرور . . إلخ . ثم مقدرة هذا الشخص على أن ينظر الأثر الفنى بالمنظار الذى ينظر به منتجه .

(ب) النواحى الموضوعية فى التقدير Objective .

وتشمل كل ما من شأنه أن يتصل بالنواحى الحسية وبالشكل . والعناصر الحسية مثل اللون فى الصورة والنغمة فى الموسيقى . أما الشكل فمثل انسجام الأشكال فى الرسم وتناسق النغمات فى الموسيقى وتناسب الألوان فى الصورة وتداخلها بعضها فى بعض إلى غير ذلك .

وإلى جانب هاتين الناحيتين عوامل أخرى تدخل فى تقديرنا . منها عامل الشهرة للفنان وخبرتنا بالموضوع ، وفهمنا لما نقدره . . إلخ من العوامل التى تساعد على التقدير وتساعد على دقته وهى :

١ – فهم المعنى : ونقصد منه فهم القطعة الفنية شعراً أم نثراً . أو معرفة الغرض من اللحن أو الرمز المقصود من الصورة أو مغزى القصة .

ولا يمكن إهمال هذا العنصر « فهم المعنى » فى التقدير .

٢ – الربط واتصال الشيء بغيره : والمقصود به ربط الأشياء التى تستدعى التقدير الجمالى بالخبرات والتجارب السابقة للإنسان .

٣ ــ الإلمام بالموضوع وتكراره إلى حد محدود .

٤ ــ العناصر الحسية ، كاللون فى الصورة ، والنغمة فى الموسيقى ، وعذوبة اللفظ فى الشعر ويختلف الناس فى هذا المضمار فقد يجذب انتباه بعضهم ما لا يجذب انتباه الآخرين .

٥ ــ الشكل : فانتظام الأشكال فى الرسم ، وتناسق الأنغام فى الموسيقى ، وانسجام الألوان فى الصورة له أثر كبير فى عملية التقدير الجمالى وذلك لأن الانتباه يتأثر بالناحية النظامية التى تسود الأشياء وبذلك تطول مدة الانتباه إليه .

٦ ــ مهارة الفنان : ولها الأثر الكبير فى التقدير ويرجع التأثير إلى عامل الاستهواء . فسمعة الفنان تساعد على تقديرنا لمنتجاته فإذا قارنا الصورة أو القصيدة باسم أحد مشاهير الفن كان ذلك أدعى إلى التأثير والإقناع .

وهذه العناصر لا يشترط توافرها عند التقدير ؛ فقد يستطيع المرء التقدير بعنصر واحد أو بعنصرين .

الحواس والتقدير

إن القصد من التربية الجمالية هو تشجيع وتذوق وتقدير الجمال فى أشكاله العليا ويكون ذلك عن طريق الناحية الذاتية للإنسان من حيث حواسه التى تتأثر بالشىء الجميل الخارج عنها . وتنقل له هذا التأثر . وعلم النفس يدعو إلى تقسيم الحواس إلى : عليا ، وسفلى ، بحسب ارتباطها بالناحية العقلية أو التفكيرية التى هى العنصر المميز للرقى فى التطور الحيوانى، ويلاحظ أن البصر والسمع أعلى من اللمس والذوق الحسيين . فمما لا شك فيه أن حاستى السمع والبصر هما الحاستان الأساسيتان اللتان عن طريقهما تنبعث الانفعالات الخاصة بالجمال . ولا يقتصر التأثر بالجمال على هذين المجالين . بل يقبل المرء ما يتأثر به الكائن الإنسانى ويدركه ككل . ويربط هذه التأثرات بالقوة المفكرة بحيث تقرب جميع الإحساسات إلى المرتبة العليا ويؤيد هذا ما ذكره « سترت

وأوكدن »[١]، من أن حواس اللمس والشم والذوق قد ننظر إليها نظرة تجعلنا نهمل أمرها — ولكنها فى الحقيقة وسائط ذات أثر فعال فى الاستمتاع بالجمال وتقديره .

وإن نزهة خلوية فى وقت شروق الشمس فى حديقة غناء واستنشاق ما ينبعث من الأزهار كفيل بأن تثبت مدى ما يشعر به الفرد من لذة واستمتاع وإن النوم على فراش وثير وتناول ما لذ وطاب من الأطعمة والشراب يدخل فى النفس السرور والاستمتاع بالجمال الحقيقى .

فواجب المدرسين تدريب وتهذيب مختلف الحواس والعمل على زيادة الحساسية والقدرة على التمييز دون الاقتصار على حاستى السمع والبصر كوسيلتين للاستمتاع بالجمال دون غيرهما والوصول بهذه الحواس جميعها إلى درجة تجعل تقدير الجمال حافلا ، وبذلك يمكن الانتقال بالطفل من مرتبة السذاجة والإعجاب بما فى العمل الفنى من ميزات شكلية تسترعى انتباهه كاللون فى الصورة مثلا إلى تقدير شخصى للعوامل المعنوية الدفينة التى تنم عنها هذه الصورة الفنية، وهذه أرقى درجات التقدير الجمالى .

وهذا هو الأساس الذى رمت إليه الدكتورة « منتسورى » من تدريب الحواس كلها باستخدام الأجهزة الآتية :

١ — أجهزة خاصة للتدريب على التمييز البصرى — « التمييز بين الألوان المتعددة » والتمييز بين ظلال اللون الواحد .

٢ — أجهزة خاصة للتدريب على التمييز السمعى ومنها النواقيس الموسيقية .

٣ — أجهزة خاصة لتدريب حاسة اللمس وذلك بإمرار الأصابع على الأشياء الخشنة ثم التدرج منها إلى الأشياء الناعمة الملمس .

٤ — التمييز بين الروائح كأن يعصب عيون التلاميذ وينشقون رائحة معينة .

العوامل التى تعوق عملية التقدير الجمالى

(١) عاطفة الكراهية بين الطفل والمدرس .

---

(١) Sturt and Oakden : Matter and Method in Education, p. 35.

(ب) ارتباط الشيء المراد تقديره بذكريات تبعث على السرور أو بمواقف مؤلمة .

(حـ) كبرياء الشخص الذى يقوم بالتقدير يفقده صحة التقدير .

(د) ضعف البصر أو السمع وغير ذلك من العوائق الجسمانية .

(هـ) تشتيت الانتباه . فوجود ما يوزع الانتباه ويشتته كالضوضاء يؤثر فى القوى الذهنية .

دروس التقدير

الغرض من هذه الدروس هو تربية الوجدان وتقدير الفن والجمال ومن فوائدها :

١ — أنها تلعب دوراً كبيراً فى الترويح عن النفس والإفادة من أوقات الفراغ .

٢ — أنها تحبب الفرد فى المثل العليا والمبادئ السامية فيحب الحق من أجل الحق ، والخير من أجل الخير ، ويولع بالجمال لذات الجمال .

٣ — أنها تطبع الإنسان بالطابع الفنى وتجعله يتذوق الجمال من أجل الجمال .

٤ — أنها دروس لا تقيم للمادة وزناً يغلب عليها الناحية الروحية (١) .

ودروس التقدير تختلف عن دروس الرسم والحفر والأشغال اليدوية التى يكون هدفها كسب المهارة لا الاستمتاع بالجمال — فقراءة قصيدة من الشعر أو سرد قصة أو عرض صورة أو إلقاء فكاهة لما فيها من فن وجمال لا يمكن أن تؤدى نفس الغرض المراد إذا وجهنا اهتمامنا إلى الدراسة الشكلية وما بها من محاكاة لفظية . فالوجدان شيء والمعرفة شيء آخر .

الأسس التى تبنى عليها دروس التقدير

١ — كلما كانت الدروس بطيئة ومستمرة كانت أدوم وأبقى أثراً لأن عملية التقدير عملية تدريجية تنتقل شيئاً فشيئاً .

---

(١) Strayer : How to Teach, p. 133.

٢ ــ لا بد من وجود ألفة وميل إلى الشيء المراد تقديره، فالألفة تؤدى إلى المعرفة التى توصل إلى التقدير الصحيح .

٣ ــ ينجح المدرس نجاحاً عظيماً إذا وجه الطفل التوجيه الذى يصل به إلى أن يكون التقدير عنده ذاتيًّا «تلقائيًّا» .

٤ ــ لا يكون التقدير ناجحاً إلا إذا صدر عن مدرس يعرف كيف يقدر حتى يتمكن من إثارة هذا التقدير فى تلاميذه . ففاقد الشيء لا يعطيه .

٥ ــ يحسن أن يبتعد المدرس عن التفاصيل الفنية الدقيقة فى الموسيقى والرسم وباقى الفنون .

وهناك أمور تجب مراعاتها وهى :

(ا) تشجيع الحماس للنواحى الفنية التى نعرضها على الأطفال .

(ب) عدم تقييدهم بوجهة نظرنا فى تقديرنا للأشياء .

(حـ) عدم معارضتهم فيما يرونه من نواحى الجمال .

(د) تشجيع الأطفال على اختيار الأشياء التى تتفق وأذواقهم .

(هـ) أن تسود التقدير روح اللعب . فإن الروح الديمقراطية أعظم الأثر فى ناحية التقدير الجمالى .

ميدان الخلق والابتكار

ماهو الابتكار ؟ قد يأخذ النشاط الابتكارى شكله فى أى وقت وفى أى مكان وفى أى مادة ، فليس الابتكار مادة أخرى تضاف إلى مواد المنهاج أو منفصلة عنه ، وليس كل النشاط فى المدرسة نشاط خلق وابتكار برغم أن كل وجه من أوجه الحياة المدرسية تكاد تكون فيه فرصة ــ قليلة كانت أو كثيرة ــ للمساعدة على خلق هذه الروح الابتكارية فى الطفل ، على أن بعض المربين يدعى أن كل تفكير الطفل فى عالمه المدرسى ابتكار ، ولكن هذا فى الواقع إعادة أو تكرار واسترجاع لمعلومات غيره ونشاطهم ، أو هو

عبارة عن تعود وتقليد لأعمالهم دون تفكير ، فيلزم لكى يتحقق الابتكار أن تظهر علاقات وارتباطات جديدة لحقيقة من الحقائق سواء أكانت هذه الحقيقة معروفة أم غير معروفة ، وفى هذه العلاقات والارتباطات الجديدة تجديد للمادة المعروفة يؤدى إلى معنى جديد يصح أن يطلق عليه « لفظ ابتكارى » ، ولا يلزم بطبيعة الحال أن يكون هذا الجديد بالنسبة للطفل جديداً بالنسبة للإنسانية أو الجماعة . وإذن لا يمكن أن نقبل ما يردده بعض الناس من أن كل التعليم ابتكارى لأنه جديد على الطفل وإنما هناك أنواع منه يمكن أن تسمى بالتعلم الابتكارى وهو الذى يساعد الطفل ليرى علاقات جديدة تزيد من إدراكه . وأما أنواع التعلم الأخرى التى تجعل مهارات الطفل وخبراته « أوتوماتيكية » تقليدية فليست ابتكارية ، فبعد أن يعرف الطفل كيف ولماذا ٩ + ٨ = ١٧ لا يزال يحتاج إلى مزيد من التعلم قبل أن تصبح عملية الجمع هذه عملية « أوتوماتيكية » ، وكذلك فى معرفة وإدراك حرف ب والحركات اللازمة لتعلمه وكتابته كتابة صحيحة لا يزال يحتاج إلى تمرين ليجيد تعلمه . وهذه الخبرة هى التى يمكن أن نطلق عليها الابتكار فى التعلم [1] ، وفى نظم التعليم التى كان التعلم يسير فيها على طريقة الاعتماد على الذاكرة والحفظ دون فهم وإدراك للمعنى كانت الفرصة قليلة جدا لخلق الروح الابتكارية عند الأطفال ، فالخبرة الابتكارية إذن يمكن النظر إليها من وجهين :

فمن ناحية المعنى العام تشمل إيجاد تفسيرات جديدة وعلاقات جديدة فى التفكير والتعلم . ومن ناحية المعنى المحدود للابتكار تتضمن إيجاد تفسيرات لأفكار وآراء ومشاعر الشخص بشكل ملموس يعبر تعبيراً صحيحاً عن رأى مبتكر . وهذا يمكن تطبيقه على : الموسيقى ، والفن ، وغيرهما من أنواع النشاط التى لها قيمتها من حيث التقدير والنفعية ومن حيث هى وسيلة من وسائل التعبير الابتكارى .

قيم النشاط الابتكارى : فى النشاط الابتكارى يتاح للطفل أن يقف

(١) Strayer : A Brief Course in the Teaching Process, p. 78.

على مواهبه وقدراته ، فتشجيع النشاط الابتكارى عند الطفل يعطيه الفرصة لاكتشاف ما يقدر عليه ، Self Discovery لأن التعلم التقليدى لا يسمح له إلا بتكرار ما قيل له أو كتابة أو نسخ ما رآه هو وزملاؤه ، ولكن المطلوب أن يكون التلميذ أصيلا يكتب بأسلوبه الخاص وينطق بتعبيره الخاص ويسجل نتيجة إحساساته ومشاعره الخاصة إزاء الموضوع لا أن يكون مقلداً لزملائه أو مدرسه وبذلك يكتشف بنفسه مواهبه الحقيقية الخاصة .

وتشجيع النشاط الابتكارى يخلق فى الطفل الاعتماد على النفس Self-Reliance فحينما يرى الطفل أو يتوقع أنه لا يمكنه أن يعتمد الاعتماد كله على مدرسه أو زملائه سوف يبتدئ فى الاعتماد على نفسه ، وربما بدأ هذا بشكل مبسط ، ولكن سرعان ما ينجح شيئاً فشيئاً فتزداد مقدرة اعتماده على نفسه بسرعة .

والنشاط الابتكارى يطبع الطفل على المثابرة Persistence ، ففى العمل الابتكارى يرى الطفل الهدف وبعض الخطوات الضرورية للوصول إلى ذلك الهدف فيكون غرضه الوصول إليه ، وسيكون هذا الهدف من الحيوية والأهمية بحيث تصبح المشكلة مرغوباً فيها وذلك مما يسبب إصرار الطفل على الوصول إلى الهدف والاستمرار فى العمل للتغلب على المشكلة .

وأيضاً يعوده الحماس Enthusiasm ، فالقوة الابتكارية ذات مغزى وهى مشوقة وذات غاية ، وما دام الطفل يعبر عن ذات نفسه تعبيراً مفهوماً له ويؤديه بنجاح فلا بد وأن يتحمس له ويستمر فيه حتى يتمه .

ويعوده أيضاً الأمانة العقلية Intellectual honesty ، فمعظم الأعمال المدرسية يؤديها التلميذ إذا طلب منه المدرس ذلك أو رغب فيه لأجل أن يكتسب التلميذ وده ويحصل على درجة عالية لا بد من أداء هذا العمل ، وقليل من الأطفال من يعترف بينه وبين نفسه بقيمة عمله ، وبالتالى بقيمة المجهود الذى ينفقه فيه ، ولكن إذا كان العمل ابتكارياً فإن الطفل يؤدى هذا العمل لذاته لأنه يؤمن بأن لهذا العمل غاية يسعى وراء تحقيقها .

ولا يخفى ما للنشاط الابتكارى من أثر فعال فى خلق المخاطرة العقلية

بل ربما انفرد بهذه المخاطرة دون غيره من أنواع Intellectual asdventure النشاط التعليمى الأخرى ، ولذلك فإن أنواع التعلم التقليدى كانت وما زالت تفتقر إلى هذا النوع من المخاطرة .

كما أن له أثراً محموداً فى استغلال أوقات الفراغ ، فالفراغ اليوم أصبح يستغل استغلالا نفعياً ، وهذا مربح لنا من عدة وجوه خصوصاً إذا خلقنا بأنفسنا ما يجعلنا سعداء ، فلايمكن أن يكون لأى نوع من أنواع النشاط للفرد قيمة أكثر من تلك الأنواع التى يخاطر فيها بنفسه فى المجال والميادين الابتكارية .

وهو يمنح الطفل القدرة على تقدير الجمال ، فما دام الطفل الآن ينجز أشياء لها قيمة بالنسبة إليه فإنه يقيم وزناً لما يصنعه غيره من الناس ، وطبيعى أنه كلما زادت واتسعت دائرة خبرة الطفل بالأعمال الفنية وممارسته لها زاد مقدار تقديره لمثل هذه الأشياء .

وليست قيمته بالنسبة لوسائل التعبير فى حاجة إلى بيان ، فالتفكير الابتكارى والتعلم الابتكارى قد يكونان فى أى مدركات عقلية وفى أى مادة ، وهما عبارة عن النظر إلى علاقات جديدة ومعرفة معان جديدة أو تفسيرات وإيضاحات جديدة ، وعلى هذا فالتعبير الابتكارى قد يكون عن طريق أى وسط تعبيرى ؛ وقد يكون هذا الوسط التعبيرى منطوقاً به أو مسجلا فى شعر أو نثر أو مغنى أو معزوفاً على آلة موسيقية أو مرسوماً ، أو معبراً عنه عن طريق النشاط الجسمانى كالتعبير الإيقاعى بالحركات أو الرقص أو بما يتضمن كل هذه الأشياء جميعاً كالتمثيل ، وكل هذه الوسائل يمكن الاستفادة منها فى جميع المدارس[١] .

أثر العوامل المختلفة فى خلق الروح الابتكارية

تؤثر عوامل مختلفة من بيئة الطفل فى نشاطه الابتكارى ، وبالمثل تؤثر فى وسائل تعبيره ، ويختلف الأطفال فى مقدراتهم الابتكارية كما يختلفون

---

(١) J.M. Lee : The Child and his Curriculum, p. 537-14.

فى جميع الصفات : الجسمانية والعقلية والخلقية، وليس ذلك فحسب ، بل إن الطفل نفسه يختلف ما بين فترة وأخرى من حيث قدرته الابتكارية.

فالمعلومات السابقة Background ذات أثر فى خلق تلك الروح لأن التعبير الابتكارى لا يمكن أن يوجد دون أن يكون هناك أفكار وآراء يعبر عنها ، والإنسان لا يمكن أن يخلق شيئاً من العدم، فعلى هذا يمكن القول بأنه كلما ازدادت خبرات الإنسان السابقة ازدادت الاحتمالات الابتكارية لديه ، ولا شك أن إعادة تنظيم الخبرات محتاج إلى الخبرة فى إعادة التنظيم .

وكذلك الموقف والظروف Setting ، فلا تكفى مجرد وفرة المعلومات السابقة فى خلق الروح الابتكارية فى الطفل ، بل يجب أن يسمح الموقف نفسه ويشجع على التعبير عن النفس ، فلا شك أن رسم الطفل لما يعرفه عن الحياة الهندية يجىء طبيعياً بعد مناقشة حماسية عن الحياة فى الهند أكثر مما يجىء بعد حصة حساب مباشرة . والمادة التى يستطيع أن يعبر عن نفسه بها يجب أن تكون حاضرة لديه كالقلم والورق فى السنوات البدائية والإزميل و « الفرشاة » والألوان فى المراحل العليا ، وفى السنوات الدنيا يمكن استعمال اللوح الرصاص وورق الصلصال والغراء والقص . ويجب أن تكون الظروف نفسها مهيأة للموقف ، فحجرة الرسم مثلا يجب أن تكون مرتبة ومنسقة تنسيقاً جميلا ونظيفة وجذابة بحيث تعلق فيها الصور الجيدة التى يقدرها ويعجب بها الأطفال مع ملاحظة أن تغير بين آن وآخر ، ويجب أن يعرض عمل التلاميذ فى حجرات يتوافر فيها الضوء الكافى وتعلق بها الستائر ، وتتوافر فيها النوافذ ، وأن نعد لهم مكتبة جذابة بها عدد من المصورات ، وإذا توافرت باقة من الزهور أو طائر صغير أو سمكة ذهبية فى صندوق زجاجى كان ذلك أحسن . ويجب أن يكون عمل التلميذ موضع احترام الجماعة ليثق بأنه مهما كان عمله ضيئلا فإن الجماعة سوف تتقبله عن طيب خاطر أو تنقده بأمانة وصراحة فى جو بعيد عن السخرية ، فلا شىء يقتل روح الابتكار أكثر من ذلك الاستهزاء .

هذا ولا يخفى الدور الذى يلعبه موقف المدرس فى خلق الروح الابتكارية ،

وهو أهم العوامل جميعاً التى تؤثر فى الطفل ، فالمدرس بجانب مسئوليته عن خبرات الطفل السابقة وعن الوضع الخاص الذى يخلقه له فإنه بطريقته وهيئته الخاصة يستطيع شحذ الروح الابتكارية لدى الطفل ونمائها أو قتلها فيجب عليه إذن أن يطرح الطريقة التقليدية طريقة الروتين والتكرار ويخلق الموقف للطفل ويحثه على أن يعمل ، بأن يعرض عليه ما عمل فعلا أو يوحى إليه أحياناً — وخاصة فى المراحل الأولى — بالاحتمالات المختلفة التى يستطيع بها أن يؤدى العمل المطلوب منه ، ويستطيع المدرس أن يطلع الطفل على الجمال فى كل شىء ، فكل شىء مهذب وصادق ومفيد له جمال من زاوية خاصة وعلى ذلك ففى جميع المناسبات يمكن أن يوجد الجمال ، ففى أحقر الأكواخ قد يشع بريق الجمال ، فى أشد الأيام زمهريراً أو مطراً يمكن أن نطرب لسماع موسيقى المطر أو الريح ، وكذلك الحال فى سماع ناقوس الكنيسة أو رؤية الشمس ساطعة على الأراضى القفر وهاداً كانت أو نجاداً ، فى كل ذلك قد يكون هنالك ماهو جدير بتدريب الطفل على تقدير الجمال ، وبعد أن يمرن المدرس الطفل على أن يجرب قدراته الخاصة ويعبر عن آرائه الخاصة بطريقته الخاصة ما زالت هناك مسئولية أهم ، ألا وهى بث الثقة والاطمئنان فى طريق الطفل ، فلا بد من اصطدامه فى أولى محاولاته الابتكارية بصعوبات غير هينة فيجب النظر إلى عمل الطفل بعين طفل مثله لا بعين ناقد كبير ، وأن يراعى المدرس المعنى الذى يريد الطفل التعبير عنه ، حذار من الإسراف فى مدح ما هو غير جدير بالمدح ، ويجب أن يقف عند تقدير النواحى التى تستوجب التقدير فى عمل الطفل ، ولا شك أننا لن نعدم فى أعماله ما يستحق هذا التقدير مع ذلك النقد الخفيف والتوجيهات اليسيرة (١).

العاطفة الجمالية

إن أبسط تعريف للعاطفة هو ما وافق عليه « شاند ومكدوجال » وهو

---

(١) Lee : The Child and his Curriculum, p. 539.

أنها : « جملة انفعالات تدور حول مركز واحد وقد يكون هذا المركز شيئاً من الأشياء أو شخصاً أو فكرة » .

والعاطفة عند الطفل محورها حسى وذاتى فهو يكون عاطفة نحو جسمه ثم يكتشف فيما بعد أشخاصاً كالأب والأم ، والانفعالات المختلفة التى يتأثر بها والناتجة عن الأم والأب والإخوة تجعله يكون عاطفة نحوهم ، ويظل الطفل متأثراً بعالم الأشياء فى تكوين العواطف إلى أن يصل إلى المرحلة العقلية التى تمكنه من معرفة المدركات الكلية ، وفى مرحلة الشباب ومرحلة الرجولة نجد أن الشخص قادر على فهم المعايير الخلقية والجمالية ، وإذا ما وصل إلى مرحلة تكوين عواطف نحو الحق لذات الحق والجمال لذات الجمال نجد أن أخلاقه قد سمت إلى أرقى المستويات . (انظر الرسم صفحة ٢٤٦) .

ميادين التربية الجمالية

تحقق « بينيه Binet » فى أحد اختباراته للذكاء فى سن متقدمة (فى سن الرابعة) من أن الأطفال قادرون على التمييز بين الوجه الجميل والوجه القبيح ، ودلت اختباراته هذه على أن تذوق الجمال أو الحكم عليه فى أبسط أشكاله يبدأ مبكراً لدى الطفل .

من أجل هذا رأينا أن أول ميادين التربية الجمالية لا بد أن تكون تلك البيئة التى يستهل بها الطفل حياته ونعنى بها المنزل ، ثم يلى ذلك المدرسة بما فيها من مواد مختلفة لا سيما المواد الثقافية والفنية ، وأخيراً يأتى المجتمع ، وسنقتصر الحديث على المنزل والمدرسة نظراً لأهميتها .

أولا : المنزل :

البيت هو العالم الأول الذى يستقبل الطفل ، ففيه ينبت وعنه يأخذ البذور الأولى للحياة جسمية كانت أو عقلية أو خلقية أو جمالية ، وفيه أيضاً توضع البذور الأولى فى تكوين العاطفة الجمالية فى نفس الطفل متى توافرت فيه تلك الروح الفنية وتردد فى جوانبه صدى الذوق السليم .

ولا يمكن أن يكون المنزل مهبطاً للجمال إلا إذا تحققت فيه وسائل النظافة ودقة النظام وحسن التنسيق وحسن الاختيار .

على أن صبغ المنزل بالصبغة الجمالية لا يحتاج مطلقاً إلى سعة فى الثروة بل هو فى الواقع يتوقف على ما لدى أفراده من ذوق سليم وما طبعوا عليه من التثقيف والتهذيب .

تصور طفلاً نشأ فى منزل روعيت فيه مبادئ التنسيق الجمالى فلاشك أن مثل هذا الطفل سيكون سعيداً حقاً لأنه نشأ فى بيئة تتذوق الجمال ، فسيطبع بهذا الطابع منذ البداية وقد يساهم فى عملية التجميل ويصلح ما قد يعترى المظهر الجمالى من خلل .

على أن تجميل المنزل لا يقتصر على النظام والنظافة وحسن التنسيق فقط بل إن هناك أشياء بسيطة تزيد من روح الجمال فى هذا البيت وذلك كتنسيق الأزهار مثلا ، وقد لوحظ أن الأزهار عادة هى موضع إعجاب الأطفال ومركز جاذبيتهم، فلهذا يحسن الاهتمام بها ويحسن أيضاً تشجيع الأطفال على اقتنائها وتنسيقها ، ويعتبر هذا أحسن وسيلة لتعويدهم الاعتماد على النفس فى التقدير الجمالى ، وما أسعد حظ ذلك الطفل الذى يجد فى منزله حديقة يتذوق فى أرجائها نواحى الجمالى المختلفة .

هذا وليس جمال المنزل والبيئة التى تحيط بالطفل هما كل شىء فى تنشئة الطفل تنشئة جمالية ، ولكن إذا فهمنا الجمال فى أوسع معانيه وجدنا أن هناك أموراً أخرى كطريقة التربية المنزلية نفسها فلها أثر كبير فى ذلك الإعداد الذى يجعله يحب الجمال ويقدره ، فيجب أن يكون كل ما يتصل به جميلا . فالألفاظ التى يسمعها يجب أن تكون منتقاة ، والأعمال التى يقوم بها الكبار أمامه يجب أن تكون مهذبة ويجب على العموم أن نحبب الطفل فى كل ما هو رشيق من الأعمال وكل ما هو بعيد عن التعقيد .

ومن ثم فإن تربية الطفل تربية جمالية استقلالية تتضمن تشجيعه على أن يقوم بأمر نفسه وما يحتاج إليه من مهام الحياة اليومية من مأكل ومشرب

وملبس بنظام ودقة وترتيب لأن هذا يرفع مستوى التربية الجمالية ويجعله يسهم فى الأعمال بقدر ما تسمح به طاقته وظروفه .

ومما يؤسف له أن المنازل المصرية تقف حجرة عثرة فى سبيل هذه التربية ، والسر فى ذلك هو جهل معظم ربات البيوت ، فوجب أن نلتمس ميداناً آخر نوجه فيه الجيل إلى هذا النوع من التربية .

ثانياً — المدرسة :

إن المدرسة هى الميدان الثانى الذى نعتمد عليه فى غرس الحاسة الجمالية لا سيما أننا قد رأينا أن المنزل لم يكن معداً فى الغالب لهذه التربية ، فجدير بالمدرسة أن تعطى هذه التربية الجمالية حقها ، وخير وسيلة لتحقيق ذلك أن يكون للتربية الفنية بين برنامج المدرسة شأن خاص كما للتربية العقلية والتربية الخلقية ، وخاصة فى السن التى يقوى فيها الميل إلى أحلام اليقظة مما يتطلب صوغ مواقف من جزئيات وتفاصيل وحوادث معينة يغنى فيها التعبير بالرموز الدقيقة عن الرغبات أو الخبرات المختلفة التى تتوقف على الملاحظة والانتباه ، وفى هذا الصدد يرى « ريس[1] Rice » أن تحليل العمل الفنى يحدو بالتلميذ لا إلى معرفة عناصره فحسب ولكن إلى ملابساته والعصر الذى أنشئ فيه ولا سيما إذا كان هذا العمل الفنى مصوراً لقصة أو حادثة معاصرة له ، ويقصد بهذا أن التحليل لا يقتصر إذاً على ناحية إدراك العلاقات والخطوط والألوان كما يرى « هربارت سبنسر » وإنما يتعدى ذلك إلى المعنى الذى تضمنه العمل الفنى ، فهو من أهم العوامل الدافعة على التعليم والمساعدة على فهم المواد كالتاريخ والجغرافيا والنبات والحيوان إلخ ، ومن هنا يرى المربون أن دروس التربية الجمالية يجب أن تكون متداخلة فى كل علم لارتباطها بالتحصيل العلمى .

على أن التحليل ومعرفة العناصر الفنية يحتاجان إلى وقت طويل وخبرة متصلة ، وهذا مالا نستطيعه فى مدارسنا التى لا يبقى التلميذ فيها إلا لوقت محدود يشغل فيه بمختلف المواد ، ولهذا كان واجب المدرسة ينحصر فى إنماء التذوق العميق ،

---

(١) Lee : The Child and his Curriculum, p. 541.

والميل إلى الاتجاه التحليلي ومساعدة الابتكار لا لغاية سوى التعبير عن الانفعالات والعواطف نحو ما تتطلبه طبيعة التوازن اللاشعوري بصرف النظر عن المهارة اليدوية التي يمكن اكتسابها بمزاولة الفنون ودراستها لذاتها .

لذلك يقترح بعض المربين أمثال « سترت وأوكدن » (١) بأن نوفر أسباب الجمال في مدارسنا حتى ننمى تذوق الأطفال للجمال . ولذا وجب أن تكون المدرسة مثالا في جمال التنسيق وحسن الترتيب ودقة النظام والنظافة مهما كانت عليه من بساطة في البناء وقلة في الأثاث ، والغرض من ذلك أن تصبح نموذجاً يحتذيه الطفل لاعتقاده أنها المثل الأعلى ، فأبنية المدرسة يجب أن تكون جميلة جذابة في بساطة وعدم تعقيد وأن تكون صورها وتماثيلها من ذلك النوع الذي يساعد على غرس الحاسة الجمالية لا أن تكون رسوماً وصوراً لوسائل الإيضاح ولا يقتصر الأمر على أن يراها الأطفال ، بل يجب على المدرس أن يلفت أنظارهم إلى ما فيها من جمال .

وإذا كان للمدرسة حديقة وجب أن تجمع هذه الحديقة الكثير من صور الطبيعة الناطقة وأن تنسق تنسيقاً بديعاً وأن نوجه أنظار الأطفال إلى مراقبة هذه الحديقة وأشجارها وأزهارها وطيورها ، ونلفت أنظارهم إلى الجمال الكامن في هذه النواحي المختلفة .

أما المتحف الخاص بالفنون الجميلة فيجب أن يكون في مركز الاهتمام من جميع القائمين بشئون التربية بالمدرسة ، ويجب أن تشجع المدرسة على تكوين الجمعيات الفنية المختلفة التي تعمل على تزويد هذا المتحف بكل ما هو جميل حقيقة كجمعيات الرسم والنحت والتصوير والموسيقى والتمثيل على أن يقوم التلاميذ تحت إشراف أستاذهم بنشاط هذه الجمعيات وأن يكون لهم الرأي في اختيار القطع الفنية التي يرون تسجيلها أو تخليدها أو تمثيلها في متحفهم؛ هذا، وإذا كانت المدرسة لها تقاليد خاصة فيجب أن نشجع الطفل على مراعاتها بحيث تكون هذه التقاليد ذات فضل كبير في إنماء الحاسة الجمالية ، ويراعى

---

(١) Rice : — Art.

أن تكون المواد التى يجب تشجيعها فى المدرسة مما يقبل عليها الأطفال من تلقاء أنفسهم .

مواد الجمال فى المنهاج

أولا : الموسيقى والروح الابتكارية : من الممكن أن تصبح الموسيقى جزءاً أساسياً من حياة كل فرد، فهى وسط من الأوساط الملائمة التى بها يستطيع الإنسان كسب خبرات كثيرة متنوعة ، وأهم هذه الخبرات ذلك النوع العاطفى والجمالى ، ولا يمكن قياس هذه القيم بواسطة درجات أو مقادير مادية ، فهى أبعد عن هذا المقياس من أى فن آخر ، وبسماع الموسيقى يشعر المرء بحالات خاصة من الارتياح أو الهياج فتتناوبه موجات من الضحك أو البكاء أو الغناء أو النوم ، وقد فكر فى أمريكا أن تقرر الموسيقى يومياً فى المنهاج، وحينما يكون الأطفال قلقين أو متعبين يلزم أن يغنوا قطعة بهجة ، وبعد قيامهم بنشاط أو تجربة مجهدة يجب أن يستعموا إلى شىء من الموسيقى الهادئة .

ويذكر « مرسل Mursell » [١] ثلاثة أغراض للموسيقى هى :

الأول : أن منهاج الموسيقى لا بد وأن يؤثر فى الحياة الاجتماعية للمدرسة .

والثانى : هو أن الموسيقى تعد من العوامل المساعدة على النمو بالإضافة إلى وسائل النمو العقلى الأخرى فهى تزيد اتساع إدراك المرء ونموه وبعد النظر لديه .

والثالث : أن للموسيقى أثراً أخلاقياً لا يمكن إغفاله ، وذلك عن طريق التعبير الذاتى المنتج فى المجتمع .

وهذه الأغراض جميعاً يتوقف تحقيقها على طريقة عرض الموسيقى ،

وإذا نظرنا إلى الموسيقى على اعتبار أنها تملأ وقت الفراغ فمن الممكن استغلالها استغلالاً مفيداً وذلك بالغناء كمجموعة (كورس) أو عمل تمثيليات موسيقية كما هو الحال فى مجنون ليلى ، وبالإضافة إلى ذلك لا يمكن تجاهل قيمة سماع

---

(١) Sturt and Oakden : Matter and Method in Education, p. 55.

المذياع حينما يعمل المرء عملا خفيفاً ، وأهم من ذلك التخفيف من أعباء المرء عندما يغنى ليسلى نفسه أثناء عمله اليومى .

وقد لعبت الموسيقى دوراً هاماًّ فى حياة الشعوب منذ فجر التاريخ ، وما زالت حتى اليوم من أهم عناصر الحياة الاجتماعية ولو أنها تكاد تقتصر على المذياع والتليفزيون ودور اللهو ، ولم تطبق فى المدارس تطبيقاً شاملا ، بل حتى الأغانى التى تلقى فى المدارس تفضلها الأغنيات التى تسمع خارج المدرسة كما أن الموسيقى المدرسية لا تمت إلى روح التلاميذ كما تمت إليها الموسيقى والأناشيد التى تذاع فى المذياع والتليفزيون مثلا .

فن الإصغاء : يجب أن يكون الإصغاء إلى الموسيقى جزءاً من الحياة اليومية لكل فرد ، وقد يكون الإصغاء سلبياًّ أو إيجابياًّ ، فالسماع السلبى يكون فيه الإصغاء والإحساس والإمتاع دون بذل أى مجهود . أما الاستماع الإيجابى فلا يكون إلا لما نفهمه ونقدره .

وأهمية الإصغاء فى أنه من الممكن أن يشمل جميع الأفراد ، إذ ليس كل فرد بقادر على أن يعزف أو يغنى ، وإنما لديه القدرة على السماع سواء السلبى أو الإيجابى ، ويجب أن يعود الطفل على السماع خصوصاً الإيجابى منه بإرشاد المدرس وبالتفاهم بينه وبين تلاميذ مجموعته ، ولا شك أن الاعتماد على توجيهات المدرس يكون كبيراً فى الفرق الصغرى ، ولكن يجب أن يقتصر على إرشاد التلميذ فقط ، فالدرس يجب أن يتخذ شكلا غير رسمى ما أمكن فتنظيم درس الموسيقى لا يكون له خطة فى البداية ، وإنما خطته تجىء من الموسيقى نفسها لا من إخضاع الموسيقى لخطة الدرس . وهناك أنواع من الموسيقى تصلح أكثر من غيرها للإصغاء . والأساس الأول فى اختيارها أن تنتقى من النوع الجيد ، والأساس الثانى أن تكون معبرة عن الشىء المراد الإصغاء إليه . ويقول الأمريكان : الاستماع شىء أكثر من السماع ، فالاستماع يستلزم التفكير الحى أو الإحساس فيجب أن يستمع الطفل لشىء يعرف لماذا يستمع إليه .

ومن أهم الأغراض فى خلق روح التقدير للموسيقى الأمور الآتية :

١ – تكوين الذوق الموسيقى مع ازدياد اللذة فى الغناء وتعويد الاستماع إلى الموسيقى الجيدة .

٢ – تعريف الناشئ على « الأوركسترا » كمجموعة وعلى كل آلة موسيقية على حدة .

٣ – فهم وتقدير الفرق بين الموسيقى البحتة وبين الموسيقى التصويرية ومعرفة النغمات العالية وغير العالية .

٤ – معرفة أسلوب النوتة الموسيقية بأنواعها .

٥ – فهم المبادئ فى أبسط أشكالها والتدرج منها إلى المعقد .

٦ – التعرف على بعض المقطوعات الموسيقية الشهيرة ذات المستوى الخلقى الرفيع .

٧ – التعرف على ما للموسيقى القومية من مميزات[١] .

المذياع : وقد أصبح الآن من الشيوع بحيث يمكن الاعتماد عليه كأداة تعليمية ، وبعض الناس يخشون على الأطفال من سماع مقطوعات رديئة أو مبتذلة تذاع فى المذياع ، ولكن هناك حججاً للإذاعة فى ذلك وهى أن هذا القليل الردىء المذاع من الموسيقى موضوع لمجموعة كبيرة من أولئك الذين لا يفهمون ولا يقدرون الموسيقى إلا فى مراحلها البدائية [٢] . وعلى ذلك فكثيراً ما تصحب هذه الموسيقى بتعبيرات غنائية . وما عدا ذلك فموضوع للخاصة . وعلى ذلك فهذا القليل الردىء مرغوب فيه لتفهم البيئة التى حول الطفل مع مستواه التقديرى للجمال وإقداره على التمييز بين الجيد الذى يتعوده وبين الردىء من الموسيقى الشعبية ، وإلى جانب هذه الأنواع هناك أنواع أخرى من الموسيقى الجيدة التى ما زال أغلبنا بعيداً عنها من « سمفونيات وأوبريت » لمشاهير علماء الموسيقى .

وتقع التبعة على المدرسة فى اختيار الأوقات التى تصلح فيها الإذاعة على

---

(١) Mursell : Human Valves in Music Education, Chap. 2-5.

(٢) Lee : The Child & his Curriculun, p. 547.

الأطفال والأوقات التى يجب أن يستمعوا فيها للإذاعة خارج المدرسة ، ويطلب منهم مناقشتها فى اليوم المقبل ، وتقدير نواحى الجمال فيها بحيث لا يفرض مدرس الموسيقى رأيه على التلاميذ ، وإنما يتركهم يتخيرون بأنفسهم مع توجيههم من غير أن يشعروا بتدخل ظاهر من جانبه .

والآن وقد اختيرت الإذاعات المدرسية وفيها منهاج للموسيقى وتاريخها وآنواعها الشرقية والغربية واختيرت الأنواع الصالحة منها فكل هذا جميل ، ولكن أجمل منه تخير أوقات صباحية تناسبها أكثر مما هو الآن ، هذا من جهة ومن جهة أخرى يجب التدرج بالموسيقى من البسيط إلى المعقد حسب مستوى التلاميذ ، فليس التدريب على الاستماع طفرة واحدة ، ويلزم توجيهات المدرس قبل سماعها أو كتابة نشرات صغيرة فيها شروح مقتضبة عنها .

ولنرى بعد ذلك الاستفتاء الذى أجرى فى الولايات المتحدة لنعرف أننا ما زلنا بعيدين جداً عن الروح الموسيقية الصحيحة، والاستفتاء عبارة عن سؤالين : الأول : أى نوع من الموسيقى تفضله ؟ والثانى : هل سمعت عن الموسيقار « توسكانينى » ؟ فأكثر من نصف سكان الولايات المتحدة — الذين أجريت بينهم الاستفتاءات — يحبون الموسيقى الكلاسيكية القديمة ، وربع المستفتين يعرفون « توسكانينى » [1] .

الموسيقى الابتكارية : يقصد منها أغراض مختلفة،فبحسب المعنى العام معظم استجابات الأطفال للموسيقى ابتكارى ، وبحسب المعنى الخاص يقصد بها كتابة وتأليف الموسيقى (التلحين) ، وهذا التلحين قد يبدأ مع حياة الطفل فى المدرسة ، ولما كانت دراسة النوتة الموسيقية صعبة فقد يستعمل الأطفال فى حفظ أغانيهم الكتابة العادية ، ومجرد الرغبة فى تعلم النوتة الموسيقية قد يكون دافعاً قوياً إلى تعلمها وما دامت هذه الرغبة حقيقية وتلقائية فسيكون لها نتائجها الحسنة .

ويجب أن نخلق من التلاميذ ملحنين لأنفسهم حيث لا هيبة ولا رهبة

---

(١) Lee : The Child & his Curriculun, p. 357.

تخيم على الموقف ، فيعبر الأطفال عن أنفسهم بحرية وطلاقة، وفى البداية يكون ذلك التعبير عن طريق حناجرهم ، ثم تفهيم التلاميذ أن الموسيقى لغة وأن الطفل يستطيع أن يعبر عن عواطفه بوساطتها ، فإذا لم يكن هناك إدراك لهذا المعنى عند الأطفال فإنهم سيعتقدون أن كتابة الموسيقى موهبة تقصر على النابغين من الناس ، وبذلك يجدونها أصعب من أن يمارسوها .

وإنشاد الموسيقى إنشاداً جمعيًّا ، طريقة يحسن اتباعها فى البداية فهى تلهم الأطفال وتخلق الرغبة لديهم ويتبع ذلك خبرة وفيرة منها يشتق التلاميذ المشاعر التى يريدون أن يعبروا عنها ، وهذا التعبير وليد الإلهام أو الإحساس بالمشاعر ، ولا يمكن تنظيم « بروجرام » خاص بذلك بتحديد موعد خاص ينشئ فيه كل طفل قطعة موسيقية ، وإنما ينتهز المدرس الفرصة الملائمة ويتخيرها عندما يلوح له بريق استجابة مشاعر الأطفال، أى فى الوقت الذى يرغب فيه الطفل أن يعبر عن نفسه .

وتجمع كل الآراء على ضرورة عدم تعليم النوتة الموسيقية فى الفرق الأولى وإن اختلفت هذه الآراء فى مدى استمرار ذلك ، ولقد دلت الأبحاث على أن هذه النوتة لا يرغب الأطفال فى تعلمها ولا يتقنونها وإذا كانت لهم رغبة فى ذلك فإن النتيجة الواقعية أن الذى يقرأ النوتة فعلا نفر قليل ، والباقى يتبعون النغمة ، وهذا يشبه موقفهم من تعلم القراءة ، كما ينطق به جواب هذا السؤال فى تعلم الأطفال القراءة وهل يلزم فيها تعلم حروف الهجاء : ا ب ؟ وقد وصلت التربية الحديثة إلى أنه ليس من الضرورى الابتداء بتعلم ألف باء . . وعلى ذلك فمن الممكن الاستعانة « بفونغراف أو بيانو » ، ولا شك أن القدرة اللغوية ستقوى بهذه الطريقة خصوصاً إذا فهم الأطفال مدلول معانى الكلمات التى ينطقون بها من ناحية وأتقنوا درسها ونطقها من ناحية أخرى ، ومعنى ذلك أنه لا يصبح للقواعد الموسيقية درس خاص بها (كما نقلل من أهمية دروس النحو فى اللغة كدروس قائمة بذاتها) وإنما يجىء ذلك عرضاً عن طريق التعليم المنظم ، ولاشك

أن ذلك سيكون فى مقدورهم لو شعر الأطفال بالدافع إلى تعلم هذه الأشياء[١]

ثانياً : فنون الرسم والنقش والنحت : يقصد بها عمل نماذج من أدوات مختلفة كقطع الورق أو استعمال الألوان . . إلخ . ولقد قيل فى كتب الأدب « إن الشعر رسم ناطق ، وإن الرسم شعر صامت » وكما قلنا عن فن الاستماع فى الموسيقى فكذلك الحال فى فن النظر ، فالمؤثرات على نهاية الأعصاب فى شبكية العين تكون بلا معنى ولا قيمة ما لم تفسر عن طريق العقل فنحن لا يمكننا فهم أى معنى إلا للشيء الذى ندركه .

وكلما زادت تجارتنا مع البيئة الخارجية تعلمنا كيف نفسر هذه الخبرات وندركها ، وهذا ما يمكن تطبيقه بصورة واضحة على الفن ، فالفن هو ترجمة الإحساس والخبرة وتفسيرهما ، فيجب أن يتوفر لدينا الاحتكاك مع الأشياء المراد تفهمها حتى يمكن أن نلمس التفسيرات والتجارب والأحاسيس التى كان الفنان يحاول أن يعبر عنها ، فى أحوال كثيرة جداً يحكم على الفن من صدق تعبيره عن الأصل أكثر من الحكم عليه من الخبرات التى بها ينجلى معناه ، ومعنى ذلك كله أن الفن يحكم عليه من حيث : التركيب – الخطوط – اللون. ومدى الاستفادة من هذه الصفات الثلاثة للتعبير عن الفكرة أو الإحساس له أهمية أكبر بكثير فى التقدير من أهمية القواعد الشكلية التى يتعلمها الفنان فى طرق الإيضاح والرسم .

ففى المراحل الأولى لم يكن الطفل من النضج بحيث يقدر الفن ، فالإعجاب بالصور الموضحة لمراحل القصة هى المستوى الذى يمكن أن يدركه الطفل عن هذه القصة ، ولا يمنع هذا أن تنقدح فى الأطفال شرارة الحب لمشاهدة الصور الجيدة ، فبمجرد أن يبدأ الأطفال فى ملاحظة الألوان التى يستعملها الفنان وطرق تعبيرها عن إحساساتهم وعما يرونه من قصص يبدأ تقديرهم للفن فى هذه الصور ، ولكن الوقت الذى ينشأ فيه هذا التقدير يتوقف على الطفل وعلى خبراته السابقة عن الصور .

---

(١) Lee : The Child & his Curriculum, p. 550.

تنمية القدرة على النظر

يجب أن نطلع الأطفال على الصور الجيدة وأن تكون من بساطة الفكر بحيث يدركها الطفل وتدخل فى دائرة خبرته ، ولكى تعبر تعبيراً صادقاً عن الحياة التى يراها الأطفال يجب أن تحتوى على مايروق فى أعينهم وما يتصل بقلوبهم ، وعلى المدرس أن يرى الاتجاه الذى يلفت نظرهم ، وأن تكون أسئلته باعثة على التفكير ، فالأسئلة البسيطة المتخيرة عن الحقائق التى تعبر عنها الصورة ، والمتناولة لبعض المعلومات عن مصورها لها فائدتها فى دروس تقدير الفن . ولكن ينبغى أن تكون هذه البيانات قليلة بحيث لا تزحم معلومات الطفل ، وإنما تهيئه للاستعداد الفنى فحسب ، فإذا أردنا تنمية القوى التقديرية فيه فيجب ألا نعتمد فقط على تكرار عرض الصورة أو القطع الشعرية دون شرحها ونقدها أو دراستها بواسطة الأطفال ، فالملاحظة غير المباشرة ليس من الضرورى أن تنتج تذوقاً لمحتويات القطعة أو أسلوبها أو لونها أو انسجامها وقافيتها . . . إلخ وإنما يجب مدارستها ومناقشتها فيما بين المدرس وتلاميذه ، على أن يعتمد فى المراحل الأولى على الصور ومحاولة محاكاتها بالرسم أكثر من الاعتماد على الوصف اللغوى ، فيعتمد الأولاد على العمل اليدوى أكثر من اعتمادهم على الأدب .ولاشك أن خلق الطفل لشىء ما يساعده على تذوق مايرى من أمثال هذا الشىء من الأشياء ، فبعد أن يعبر عن بعض الإحساسات يصبح مستعداً لربط هذه الإحساسات التى عبر عنها بغيرها من الأشياء التى يراها فيفسر هذ الغير على أساس ما عنده من إحساسات .

وثمة طريقة أخرى يتعلم بها الطفل كيف يرى : هى أن يرى الجمال ويطلبه فى كل ما يحيط به ، وهذا يتوقف إلى حد كبير على موقف المدرس وطريقته وعاداته وطريقة استعمال واستغلال حجرة الرسم التى يجب أن تكون جذابة وأنيقة بقدر الإمكان ، كما يجب أن يتوفر فيها اللون والضوء وأن تكون غير عارية من الجمال ، وإنما تزين ببعض الصور المنتقاة المناسبة لأعمار

الأطفال مع مراعاة أن تغير بين فترة وأخرى.

الإنتاج Producing : قد يقول البعض إن كل الفن التصويرى ابتكارى، وهذا وإن كان صحيحاً إلى حد ما فإن هناك أعمالا فنية لا يمكن تسميتها ابتكارية . فالعمل الابتكارى فى الفن ككل عمل بتكارى يتطلب أن يعبر الفرد عن إحساساته الخاصة ومدى تأثيرها على حواسه ، ثم يجب أن يكون هناك إنتاج وتصوير وتسجيل لما يمكن أن يسمى عملا ابتكارياً ولكنه غالباً ما يكون — ويجب أن يكون كذلك — نسخة من الأصل، فحين يستخدم الفن لربط وحدات العمل لزيادة إدراكات الطفل عن الموضوع يصبح إنتاجاً متقناً وذلك بإنتاج المناظر التى شوهدت أو أدركت فى زمان أو مكان آخر ، ونقصد بالإنتاج نسخ صورة طبق الأصل أى النقل عن الأصل ، وهذه الصورة المأخوذة عن الأصل يجب أن يكون معناها واضحاً وأن تكون صادقة فى التعبير عنه ، ولا يلتفت فيها إلى التفاصيل التى قد تشوه الفكرة ، وأثناء هذه الدراسة لا بد وأن يرغب الطفل فى أن يعبر عن فكرة خاصة أو إحساس خاص حول أى ناحية من نواحى الحياة ، وهذه فرصة جيدة للعمل الابتكارى . .

فإذا عرف الأطفال شيئاً عن حياة الطفل الصينى فقد يخلق هذا لديهم الرغبة فى عمل نموذج لمنزل صينى وأثاثه . ويجب أن يكون هذا العمل متقناً بمعنى أن تؤخذ المعلومات عن مصادرها بدقة وأمانة ، فإعطاء الحقائق الأولية فى الصورة يجب أن يكون صادقاً ومنقولا بأمانة ، وأما ما عدا ذلك فيكون ابتكاريا ، ففى نقل حياة الصين يجب ألا يشجع الطفل فى نقل الصورة التى تعبر عن الفن الصينى ، وإنما ينقل عن الفكرة التى تعلق بذهنه وبإحساسه عن ذلك الفن، فينقل عن إحساساته مباشرة مادامت المبادئ الأساسية عن هذه الحياة قد رسمت فى خياله .

الابتكار Creating

كيف يكون جو الفصل متجها نحو العمل الابتكارى ؟

أولا – يجب أن تكون لدى الأطفال خبرة وفيرة ، فيجب أن يكون لديهم أفكار ومشاعر يريدون التعبير عنها ، ثم يجب أن يكون الموقف حراً ، والمادة التى يحتاجون إلى استعمالها فى متناول أيديهم ، فللطفل الصغير الألوان والأقلام والريش والورق ، وللطفل الكبير الصلصال والمقص والورق الملون والبلاستيك ، ويجب ألا تكون هناك صورة واحدة أو موضوع واحد ينقل عنه جميع التلاميذ ، لأن أولئك الذين ليس لديهم مشكلة خاصة فى فكرهم تتطلب الحل لا يستطيعون التعبير الصادق عما يعملون ، وفكرة ترك الطفل لنفسه مع أدواته من غير التدخل فى أمره أقل فائدة من إرشاده ، ووصف كل ما ينوى عمله ، فالطفل وإن احتاج للحرية فهو محتاج كذلك إلى التوجيه وكذلك تعوزه الخبرة الفنية ، فعلى المدرس أن يساعده فى هذه الناحية . وفى معظم الأحيان لا يعرف الطفل ما هو فى حاجة إليه ، وقد يفقد الرغبة فى العمل إذا لم يستطع أن يحصل على نتائج ترضى نفسه ، فيجب أن يراعى المدرس هذه المواقف جميعاً ، على أن إرشادات المدرس يجب ألا تتجاوز ذلك إلى عمل التلميذ نفسه فلا يساعده فى العمل أبداً ، وإنما يسأله كيف يمكنك أن تحسن ما تعمل ؟ فإذا لم يكن لدى الطفل فكرة عن ذلك يعطى له المدرس جميع الاحتمالات الممكنة ، فالمدرس هو العامل المهم فى الحياة الابتكارية فى المدرسة ، ويجب أن يكون لديه هو نفسه الروح والمقدرة الابتكارية وأن يتحرك فيه الإحساس بالتعبير عن أفكاره وأن يستطيع الخروج إلى الحياة عن طريق الشكل ولون الأفكار أو الإحساسات التى لديه ، كما يجب أن تكون لديه القدرة الصحيحة على الحكم والتقدير فيقدر عمل الطفل وفق سنه ، وأن يكون لديه المزيد من الخبرة النفسية ليتسنى له ذلك الحكم لا بالنسبة للفن نفسه ، وإنما بالنسبة لإحساسات الطفل ، وما يريد أن يصوره عن طريق ما يعمله ،

وعدم التقدير لأعمال الطفل فيه ضرر كبير وإن كان سلبياً ، ومن المسىء للطفل أن يستهزأ بعمله أو يحتقر.

وهناك نواح يجب أن تؤكد ويعمل على تنميتها[١] .

١ – إكبار الأصل الذى ينقل عنه مع الأمانة فى النقل وتشجيع العمل المنجز .

٢ – الإرادة والصبر على العمل فى تكرار ما هو جدير بأن يجرب حتى يصل إلى نتائج مضمونة ودقيقة .

٣ – الثقة فى القدرة الفردية وقيمة أفكار الفرد مع احترام أعمال الآخرين.

٤ – تطبيق مبادئ الفن على كل ما يصنع والاعتراف بأن كل ما هو قبيح وغير متقن مضيعة للمدة التى صنع منها وللوقت الذى أنفق فيه[١] .

الفن الابتكارى والشخصية :

إن حرية الطفل فى التعبير عن نفسه فى الفن الابتكارى ونجاحه فى ذلك عامل مهم له قيمته بالنسبة لبعض الأطفال فإذا لم يكن نصيب الطفل من النجاح ضئيلا فى عمله المدرسى نراه ينسى نفسه فى التعبير الحر بوساطة النقش أو عمل النماذج ، وسرعان ما يشعر بها ويتغلب على ما يعتريه من صعوبات شخصية ويصبح موقفه فى كل ما حوله سعيداً جداً ، وبذلك يكون نجاحه أساس كل نجاح فى شتى مناحى حياته .

وتذكر « زشرى » Zachry العلاقة المتبادلة بين الشخصية والفن فى قولها : « الفنان يسأل عن الفرد الذى يخلق من الفوضى نظاماً ويأخذ ما يتأمله فى مخيلته وينقل علاقات الشكل المنظم ومحتوياته إلى وسط ملائم ، فطبيب الصحة العقلية يسأل عن الفرد الذى يخلق نظاماً مترابطاً من الخبرات المفككة التى يتكون منها حياته ويحصل على خبرته النامية عن طريق أعماله وسلوكه .

(١) Lee : The Child & his Curriculum. p. 549.

(٢) Lee : The Child and his Curriculum p. 546.

ومعنى هذا أن كليهما يكافح نفس الكفاح فى سبيل الانسجام مع مجتمع ينقصه هذا الانسجام والترابط ، وكلاهما يعمل على أن يصل إلى هذا الغرض » .

وهاهى ذى توجيهاتها لتطبيق مبادئ الصحة العقلية على الفنون : « إن إدراك الفن يجب أن يتسع فيشمل جميع الأفراد وجميع أوساط التعبير ، ولكل طفل الحق فى أن يختبر الوسط الفنى الذى يميل إليه ، فحاجات الفرد واحتمالاته تحدد فائدة الفن والدور الذى يلعبه فى الحياة ، وحاجات الفرد قد تكون متعددة ومتشعبة وهكذا تكون حالة الطفل ، وليكن هذا من حقه ، ومن مسئولية المدرس أن يوجد الإقناع الكافى فى الفن الذى يلقنه للطفل ليلائم الإقناع بين حاجاته » .

« والعمل الفنى الذى ينتج فى الفصل يعبر عن ذوق المنتج لهذا العمل الفنى ، فيجب أن نعتبر – بالإضافة إلى المهارة الفنية – التعبير عن بصيرة الطفل وأصالة هذه البصيرة ومكانتها فى الثروة الفكرية لديه » . « فالتدريب على النواحى الفنية والمهارات يجب أن يقدم للطفل حينما تتطلبه حاجته لا عند ما يتطلبه نجاح إنتاجه الفنى » .

وعوامل الصحة العقلية المطبقة على الفن هذه هى نفسها مبادئ أساسية فى كل فن ابتكارى ، فإذا أتيحت فرص واقعية فى الفصل للتعبير الحر عن النفس فإن المدرس بتوجيهه يكون[1] عاملا قوياً فى خلق الشخصية المتكاملة .

ثانياً – الأدب الفنى من نثر ، وشعر . . . إلخ .

يزيد تقدير **الأدب** وتذوقه بقراءة الأدب الجيد تحت ظروف يشعر الفرد فيها بمتعة كبيرة ، فالمادة الخام إذن يجب أن تكون منتقاة بحيث تكون فى مستوى إدراكه من حيث التراكيب والألفاظ ومن حيث المعانى والأفكار ويجب أن تتناسب اهتماماته وأذواقه وأن تخلو من الارتباطات غير السارة لديه ، فيجب ألا تشتمل على ألغاز تحير الطفل ولا يجد لها حلاً ، ويجب أن يشاركه

---

(١) Lee : The Child and his Curriculum p. 6.

فى التمتع بها غيره من الأطفال ، ويجب ألا يسرف المدرس فى شرح القطعة الأدبية وتحليلها حتى تضيع حيويتها ، ومعنى ذلك أن الطفل قد يجد فى مقطوعة أو صفحة أو فصل من كتاب متعة ولذة خاصة ويرغب فى قراءة ما راقه على زملائه ليشاركوه تلك المتعة التى أحس بها . . ولا مانع أن يقرأ عليهم المدرس ما يكون محبباً إلى نفسه أو يخبرهم به ، فالقراءة والإصغاء إلى الأدب مفتاح الوصول إليه ، وليس الوصول إليه بالسماع أو القراءة عنه فيما يسمى بتاريخ الأدب أو بالشرح والوصف والتعليل .

وفى قراءة الطفل للأدب يجد متعة فى نواح متعددة منه : فيجد المتعة فى الأعمال التى تحتوى عليها القصة أو القطعة الأدبية وفى العقد والشبهات التى تتضمنها . ويجد المتعة أيضاً فى كل ما فيه روح المرح . كما يعثر عليها فى دنيا المعانى . واكتشاف عالمه الاجتماعى . كما يجدها فى الصور والتماثيل .

ولذا يجب أن تعد للأطفال كتب خاصة تناسب مداركهم وميولهم .

قراءة الشعر الجمعية : يرجع تاريخ الإنشاد الجمعى إلى أيام « الدراما الإغريقية » ومعظم الجماعات البدائية تستعمل الغناء الجمعى فى حفلاتها الدينية ، والحركة الحديثة فى الإنشاد الجمعى بدأت منذ سنة ١٩٢٢ فى حفلات « جلاسجو » الموسيقية (١) .

والآن نتساءل : ماهو الإنشاد الجمعى ؟ والجواب أنه ترتيل مجموعة من الأطفال أو الكبار للنثر الإيقاعى أو الدراما أو الشعر الغنائى بنغمة متسقة ذات رنين وإيقاع موسيقى ملائم لرسالة الشعر ومعرب عن معناه ، ولهذه الطريقة تطبيقات فى ميادين مختلفة ، فالإنشاد الجمعى قد يتوافر فيه وجود موسيقى تؤكد النغم الإيقاعى أو يكون على شكل دراما فيتوافر الايضاح والتفسير ، وقد يصحبه حديث فتنمو به القدرة على الإنشاء والتعبير الصحيح بأسلوب سليم كما ينتج بصيغته الأدبية تذوق الشعر وتقديره ، وهناك ناحية مهمة تفوق هذه الميادين جميعاً فى أهميتها هى ناحية التنظيم الاجتماعى ، فعن طريقه يتعلم

(١) Lee The Child his Curriculum. p. 569.

الأطفال التعاون لدرجة كبيرة حيث يتدربون على أن يفكروا معاً ويحسوا معا ويعملوا معاً مثابرين حتى يصلوا إلى النجاح .

كيف ننمى قدرة الأطفال على الترنيم الجمعى؟ يمكن الوصول إلى ذلك بمراعاة ما يأتى [١] :

(١) يجب ألا تكون الأغنية شاقة مجهدة ، وأن يكون النطق بها جيداً .

(٢) وأن يتجنب تعسف المدرس وإسرافه فى التفسير والإيضاح .

(٣) ونتجنب العمل المستمر لمدة طويلة خشية أن تضيع التلقائية ويصبح العمل ميكانيكيًّا .

(٤) وأن يختار القطع الجيدة ذات القوافى الإيقاعية السهلة .

(٥) وأن يكون النغم طبيعيًّا وموافقاً للأصوات .

(٦) وأن يرتب التلاميذ ترتيباً يتفق مع نوع أصواتهم .

(٧) ويجب أن يلقى الشعر بعد ذلك فرديًّا لأن الغناء الجمعى هو إعداد للنطق الفردى [٢] .

الإنشاء : تشتمل بالمعنى العام على كل أنواع الكتابة المبتكرة ، وهى عبارة عن تراكيب جديدة للكلمات ، ويظن كثير من المدرسين أن هذا هو النوع الوحيد من الكتابة الابتكارية الذى يقدر عليه الطفل فى أول حياته ، وقد اختلط الأمر بين الكتابة الابتكارية وبين الكتابة الغرضية .

فالأمثلة التى يطلب من التلميذ الاستشهاد بها تعد من نوع الكتابة الغرضية ، ومن الصعب أن تعتبر ابتكارية ، فالكتابة مثلا عن زيارة المتحف أو رحلة من الرحلات أو معرض من المعارض أو وصف حادثة أو مباراة أو تقارير الصحف عن الحوادث ، كل ذلك كتابة غرضية تنتهى بانتهاء الغرض منها ، أى متى أخذها المدرس وصححها .

---

(١) Lee : The Child and his Curriculum p. 564.

(٢) Lee : The Child and his Curriculum. p. 568.

وأما الابتكارية فهى التى يقبل الطفل على مثل هذه المشاكل بالشوق والحماس وتكون جزءاً من فكرة كبيرة لديه (مشروع) وهنا توجد المناسبة لإتقان التلميذ التعاليم والقواعد الفنية ، فيصوغ كتابته وفق القواعد الصحيحة ويضعها فى قالب رائع بقدر الإمكان مثل خطابات دعوة أو التماسات أو تقدير أو اعتذار ، أو الكتابة عن مادة قرأ عنها فيلخصها بلغة سهلة حتى يتسنى لمن هم أصغر منه سناً قراءتها .

يضع المرء إحساساته وأفكاره وآراءه فى كلمات .

والكتابة التعبيرية وسيلة من الوسائل الطبيعية المهمة للتعبير عن النفس حيث يضع المرء إحساساته وأفكاره وآراءه فى كلمات .

وهناك ثلاث صعوبات تقابل الطفل فى ذلك :

(١) الحاجة إلى الخبرة فى أفكاره الأصلية ، وتزويد ثروته الفكرية بالاحتكاك مع البيئة ، وهذا يتوقف على مقدار احتكاكه بها قوة وضعفاً .

(٢) التعبير الشفوى ، وهذه صعوبة يقابلها الطفل حينما يريد الكلام ، وإن طريقة الطفل فى الكلام راجعة أساساً كنتيجة لخبرته وكلام من حوله ، وأثر المنزل مهم جداً فى خبرته الأولى ، فهو العامل الذى يزيد من ثروة الطفل الكلامية .

(٣) صعوبة ميكانيكية تتمثل فى الكتابة (الخط) ويمكن توضيحها للطفل الصغير بأن يكتب المدرس حينما يتكلم الطفل وحينما تظل صعوبة الخط قائمة فى سنوات ما بعد الطفولة تظل ترتبط بها صعوبة الإنشاء .

مراجع أخرى للتربية الجمالية

1. A.G. Hughes & E.H. Hughes : Learning and Teaching.
2. Strut & Oakden : Matter and Method in Education.
3. Louis Arnand Reid : A. Study in Aesthetics
4. Charters : Teaching the Common Branches.
5. Valentine : Experimental Psychology of Beauty, Chap. 2 and 3.
6. Drever : Psychology of Everyday Life, Chap. 9, 10 and 12.
7. Bobbitt : Curriculun of Modern Education, N.Y. 1941.
8. Alexander : Psychology of Beauty.
9. J.M. Lee : The Child & his curriculum N.Y. 1940. Chap. 14.
10. Torossian : A Guide to Aesthetics. Chap. 1, 2, 7 and 8.
11. Mursell : Human Values in Ed.
12. Stayer Norsworthy : How to Teach.

الفصل الحادى عشر

الامتحانات

١ ـ الامتحانات بين القديم والحديث

يكاد يكون لكل شيء فى الحياة مقياس يقاس به . فالمتر لقياس الأطوال ، والسطوح ، و « الترمومتر » لقياس الحرارة ، و « البارومتر » لقياس الضغط الجوى ، والساعة لقياس الزمن . فلا بد والحالة هذه من أن يوجد مقياس تقاس به معلومات الإنسان ، ومعارفه ، وما يحصله التلاميذ فى المدارس . لذلك لجأ الناس إلى وضع نظام الامتحانات ، ويحدثنا الأستاذ « هارتوج Hartog »[(١)] بأن الامتحانات هذه قديمة جداً وأن أول ممتحن كان صينياً . ويؤكد الأستاذ بول منرو[(٢)] أن نظام الامتحانات الحالى بكل ما فيه من تفصيلات كوسيلة لملء وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة قد وضع حوالى سنة ٦١٧ ق . م عند اعتلاء أسرة « تانج » العظيمة العرش .

وكان نظام الامتحانات هو الظاهرة الأساسية فى التربية الصينية ، وذلك لأن هذه الامتحانات لا تمثل القوة المسيطرة على التربية فحسب ، بل إنها أيضاً تدعم الوسائل التى تقوم على صيانة الكيان الحكومى والاجتماعى ، وهذه الامتحانات مضافاً إليها تعاليم « الديانة الكونفوشية » التى كان يعتنقها الصينيون هى أهم النظم ، والقوى التى كانت تؤثر فى المجتمع الصينى . وفى الحق يمكن اعتبار الامتحانات : الوسيلة التى بها تمكنت التقاليد ، و « التعاليم الكونفوشية » من السيطرة على الطبقة المتعلمة ثم على الحكومة ، فقد تغلغلت فى نفوس هذا العدد العظيم من السكان الذين يقطنون تلك البقاع المترامية الأطراف . على أن

---

(١) Hartog : Examinations.

(٢) P. Monore : Text Book on the History of Education.

المجهود المدرسى – فى جميع مظاهره – لا يتجه إلى تحقيق حاجات المجتمع أو إلى استيفاء ما تتطلبه الوظائف الحكومية أو المهام الرسمية ، ولكنه يرمى إلى هدف واحد هو النجاح فى الامتحانات ، ولتوضيح ذلك نذكر أن مكافآت الطلبة الناجحين تتيح لهذا النظام الفرصة للتأثير العظيم فى التربية، كما أن عظم الصلة بين الامتحان و بين الوظائف الحكومية يشرح لنا كيف أن هذا النظام كان مسيطراً على حياة المجتمع .

وكان النشء فى « أثينا » ، و« إسبرطة » فى العصور القديمة حوالى سنة ٥٠٠ ق . م يؤدى امتحانات بدنية ، وعقلية فى غاية الشدة ، وفى إسبرطة كانت تطبق قوانين الامتحانات على الذكور ، والإناث على السواء . وقد توالت السنون ، والأيام، ولا تزال الامتحانات أداة للتعذيب ومصدراً للإرهاب. أما فى العصور الوسطى فكانت الامتحانات شفوية ، وكانت تقتصر على تعريف العبارات ، وشرحها والدفاع عن الرسائل فى الجامعات ، ويدلنا التاريخ على أن الامتحانات ظلت شفوية ردحاً كبيراً من الزمن فى إيطاليا، وفرنسا ، أما الامتحانات التحريرية فيرجع تاريخها فى « جامعة كمبردج » إلى سنة ١٨٠٠ م، ومنها انتشرت إلى «جامعة أكسفورد » بانجلترا ، ومن أوائل الامتحانات التحريرية بأمريكا امتحان « بوستر » سنة ١٨٤٥ .

ولم تتبوأ الامتحانات مكانتها من الأهمية فى الجزر البريطانية إلا فى القرن التاسع عشر ، ويبدو أنها كانت قليلة الأهمية فى القرن الثامن عشر حتى فى الجامعات ، وفى هذا يقول « جون سكوت » أحد خريجى جامعة أكسفورد سنة ١٧٦٦ : « لقد كان الامتحان لأى درجة علمية من درجات جامعة « أكسفورد » أمراً مضحكاً فى أيامى . فلقد امتحنت فى اللغة العبرية وفى التاريخ ، فسئلت عن معنى كلمة « جمجمة » باللغة العبرية ، وعن مؤسس إحدى الجامعات ؟ وبعد الإجابة عن هذه الأسئلة ، وبعد الإطراء عليها اعترف الممتحنون بنجاحى واستحقاقى للدرجة العلمية »(١) .

---

(١) Ballard : The New Examiner p. 16.

ولكن إذا كان القرن الثامن عشر هو قرن انحدار ، وانحطاط للامتحانات ، فالقرن التاسع عشر كان ثورة ، وتخمة فيها . فقد خضعت المدارس الأولية الإنجليزية لامتحانات سنوية تجريها الحكومة . وضاق نطاق التعليم الثانوى . واقتصرت أهدافه على إعداد الطلبة لاجتياز الامتحانات . فأصبحت الامتحانات شبحاً يعمل فى ظله كل مدرس ، وكل ناظر ، فكانت مقرونة بالكراهية ، والعداوة لدى التلميذ الصغير ، ولكن مما زاد الطين بلة هو ماترتب على تلك الامتحانات من ترقية للمدرسين أو عقوبة لهم (من نقل أو تشريد . . إلخ) حتى كانت أرزاقهم وأقدارهم مرتبطة كل الارتباط بنتائجهم فى الامتحان ، وها نحن أولاء نستمع لمستر Sneyed « سنيد »[1] بعد أن انتهى هو وزملاؤه من التصحيح ، ورصد الدرجات ، وكتابة الكشوف بأسماء الناجحين يقول : « ها نحن أولاء نقوم بتقديم النتائج إلى ناظر المدرسة ليعتمدها ، ونحن لا ندرى أى أفراح تأتيه أو أى آلام ستحل به » . أليس على تلك النتائج سيتحدد دخله ، وماليته ؟ .

وهكذا نرى أن الامتحانات أصبح لها من القوة ، ومن الأثر السيئ مادفع بعدد ليس بالقليل من مشاهير ذلك العصر رجالا أو نساء إلى كتابة المقالات فى الجرائد الإنجليزية محتجين فيها على نظم الامتحانات ، وإليك ما كتبته بعض الصحف بين سنة ١٨٨٥ ، سنة ١٨٨٨ :

١ — فى نوفمبر سنة ١٨٨٨ كتبت مقالة ضد الامتحانات بأشد لهجة ممكنة فى مجلة « القرن التاسع عشر » تحت عنوان « التضحية بالتربية من أجل الامتحانات » مقالة وقع عليها أربعمائة رجل ، وامرأة من مشاهير الشخصيات فى ذلك الوقت » .

٢ — وعن جريدة « نورثهامبتن » يقول أحد النظار « فى مدرستى أجهد نفسى عاماً بعد عام ، ولكنى لا أجنى إلا ثماراً تقل عاماً بعد عام » .

٣ — وعن جريدة « كارليل » وهى تندد بالقائمين بالامتحانات فى حديث

(١) Sturt and Oakden : Matter and Method in Education p. 206.

لها : توفى طفلان صغيران من جراء حمى ألمت بهما أو شىء من هذا القبيل ، ولكن فى الأشهر الأخيرة من حياتهما لم تكن كلماتهما متعلقة بشىء قدر تعلقها بدروسهما وبالامتحانات ، فقد قال أحدهما وهو فى السابعة من عمره فى مساء اليوم الأخير من حياته « يا أبتى إننى لا أستطيع تحريك أصابعى حتى أتمكن من الامتحان فى الغد » ، بينما ظل الآخر يتكلم عن مدرسته ، ودروسه طيلة ليلة كاملة قبل وفاته . « وظلت الصرخة قوية حتى انتهى عهد الفوضى ، والإرهاب فى نظام الامتحانات من المدارس ، وحتى ذهبت آثاره السيئة إلى غير رجعة . وما أشبه هذه الحالة — التى كانت سائدة فى إنجلترا فى القرن التاسع عشر — بما هو سائد فى مصر فى الوقت الحاضر. إن الامتحانات فى مصر مبالغ فى قيمتها ، وأهميتها لذاتها إذ أنها أصبحت فى نظر الجميع الغاية التى يرمون إليها ، فأصبحت بذلك مسيطرة على أعمال الناس ، ومشاعرهم فهى ذلك الدكتاتور الذى يخضع له الناظر والمدرس ، والتلميذ ، والذى حول المدارس إلى معامل لتخريج حملة الشهادات ، وصب المعلومات فى أذهان التلاميذ بالصورة التى يصلحون معها للمرور فى هذه الامتحانات .

ومن تلك المقالات التى نشرتها الصحافة الإنجليزية فى القرن التاسع عشر يمكننا أن نتصور هذه الحالة ، وكيف أن الامتحانات كانت قد تعدت حدودها المشروعة ، وأغارت على حقوق المدارس ، فهناك أمران يجب ألا تتحكم فيهما الامتحانات هما :

أولا — يجب ألا تتحكم فى المنهاج فتمليه إملاء .

ثانياً — يجب ألا تتخذ أساساً وحيداً لقياس مدى نجاح عملية التدريس .

فالامتحانات يجب ألا تتحكم فى المنهاج وذلك لأن لكل مدرسة من المدارس ظروفها الخاصة التى يجب أن نراعيها ، كما أن لها أهدافها ، ومثلها العليا ، ولذلك يجب أن تترك للمدرسة حرية اختيار مناهجها التى عن طريقها تتحقق تلك الأهداف ، وتلك المثل . كما أن الامتحانات يجب ألا تتخذ مقياساً وحيدا لقياس نجاح المدرسة أو نجاح التدريس ، والمدرسين ، وهذا لا يرجع

إلى أن الامتحانات قد عجزت عن أن تقيس بعض النواحى المعنوية فى التربية ، ولكن لأننا لا يمكن أن نحكم فى شىء من العدالة على مدى نجاح المدرس فى التدريس دون أن نبحث أو ندرس نوع المادة الخام التى طبق عليها المدرس فنه . وإذن فلابد من قياس ذكاء المتعلم بمقياس الذكاء وقياس تحصيله بمقاييس خاصة . ولكن الامتحانات التقليدية لا تعرف مثل هذه الاختبارات وهذا ما جعل الاختبارات الحديثة تقتحم طريقها إلى الظهور . ففى نهاية القرن التاسع عشر بدأت دراسة الطفل ، والطفولة ، وانكب جماعة من أئمة رجال التربية على دراسة عقل الطفل النامى دراسة علمية ، وقاموا بأبحاث واسعة النطاق فأمطروا المدارس ، والبيوت بوابل من الاستفتاءات ، وجمعوا الكثير من الحقائق وكان على رأس هذه الحركة المباركة الدكتور « ستانلى هول » (أبو حركة دراسة الطفل) "The Father of Child Study" وقد قام هؤلاء البحاثة بدراسة ميول الأطفال ، ومخاوفهم ، ونوع الكذب لديهم ، ولعبهم ، ومحتويات جيوبهم ، وعقولهم . وقد جمعوا الشىء الكثير من المادة ، بحيث طغت على رجال البحث فلم يتمكنوا من استخلاص النتائج أو حل المشكلات التى كانت تواجه المدرس فى الفصل — وظل الأمر كذلك حتى أوائل القرن العشرين ، وهنا نجد أن حركة دراسة الطفل ، والطفولة بدأت تمر بطور جديد منذ أن بدأت حركة التربية التجريبية ، وقد بدأت هذه الحركة على يد « ثورنديك » فى أمريكا ، « وبينيه » فى فرنسا ، « ونيومان » فى ألمانيا ، « وكلاباريد » فى سويسرا ، « ونش Winch » فى إنجلترا ، وكان لهذه الحركة الجديدة أهداف واضحة ، ومحددة . فقد عملت على حل بعض المشاكل التى شغلت أذهان المشرفين على المدارس فى مدارسهم ، وشغلت المدرسين فى فصولهم . فقد حاولت الحركة الجديدة دراسة ما يجب أن يدرس ، ومتى يجب أن يدرس ؟ وكيف يدرس ؟ وفى البداية ، شغلت هذه الحركة ببحوث انتقال أثر التدريب . كما شغلت أيضاً بالبحث عن أى مادة من مواد العقل أكثر إجهاداً للتلميذ وعن أى أيام الأسبوع ، وأى أوقات اليوم الدراسى يظهر على التلميذ الحماسة

للعمل ؟ وفى الحقيقة لم يكن هناك نهاية للمشاكل المثارة ، وللتجارب المعروضة ؛ ولكن على الرغم من ذلك فلم تكن النتائج مما يشجع ، ويرجع ذلك إلى عوامل :

١ — لم يعرف الممتحنون إبان فترة الحماس لتلك الحركة كيف يمتحنون ؟ وربما يكون الممتحن الجديد قد عرف كيف يمتحن بطريقة أحسن من الممتحن القديم ، وذلك لأنه تمكن من أن يدخل الطرق الرياضية التى تعلمها فى المعامل السيكولوجية وبين جدران الفصل ، ومع ذلك فلم تكن هذه المعادلات ثابتة أو دقيقة . وكان من نتائج ذلك أن تحول مركز الاهتمام من التجارب إلى القياس . ومن هنا بدأ رجال البحث واحداً بعد واحد يتخلون عن أبحاثهم ، ويوجهون اهتمامهم إلى تحسين وسائل البحث ، وابتداع مقاييس لقياس العمليات العقلية ، ومنتجاتها .

ويمكن أن نتبين ثلاث دلالات فى طريق الإصلاح من القديم إلى الحديث هى :

١ — نشر مقال للدكتور « ريس » Rice فى مجلة « المنبر » (الفورم) "The Form" عن القياس العلمى للتحصيل المدرسى .

٢ — ظهور اختبارات الذكاء « لبينيه » سنة ١٩٠٨ .

٣ — وضع اختبارات لقياس ذكاء الجيش الأمريكى سنة ١٩١٧ .

وكانت الدلالة الأولى هى باكورة اختبارات التحصيل ، وكانت الدلالة الثانية باكورة اختبارات الذكاء ، أما الدلالة الأخيرة فكانت باكورة الاختبارات الجمعية فى الذكاء . ومن هنا يتبين لنا أن الممتحن الحديث بدأ يعرف كيف يصل إلى قياس ما يريد قياسه ؟

وأهم ما يميز الاختبارات الحديثة أنها مقاييس حقيقية وإذا كانت الاختبارات القديمة — تهب الدرجات أو تمنحها كما لو كانت هبات أو جوائز تقوم على كرم الممتحن ، ومواهب التلميذ فإن الممتحن الحديث بما فيه من روح علمية دقيقة ، يحتقر أن يعتبر نتائج مقاييسه ، ومعاييره شيئاً آخر سوى أنها اكتشافات جديدة وصل إليها عن طريق تلك المقاييس ، فلقد كانت

موجودة قبل ذلك بالفعل ، ولكن يرجع إلى مقاييسه الفضل فى أنها قد كشفت عنها اللثام .

ويهدف الممتحن الحديث إلى أن يصل إلى أعظم مراحل الدقة فى المقاييس التى يبتدعها ، كما يهمه أيضاً أن تكون تلك المقاييس مدرجة تدريجاً واضحاً وإذا كان الممتحن القديم قد اعتاد أن يضع عدداً قليلا من الأسئلة لمشاكل كبرى ، فإن الممتحن الحديث يضع عدداً عظيماً من الأسئلة القصيرة . فمثلا يطلب الممتحن القديم من الطالب الجامعى أن يجيب عن أربعة أسئلة فى ثلاث ساعات فى حين أن الاختبارات الجمعية للجيش الأمريكى تطلب من الطالب أن يجيب عن ٢١٢ سؤالا فى نصف ساعة . من هنا يتضح لنا أن الممتحن الحديث كان يجزئ اختباراته — هذا من ناحية عدد الأسئلة ، أما من ناحية تصحيح تلك الأسئلة فالممتحن الحديث يهدف إلى أن يكون التصحيح موضوعياً . فيود أن لو يضع مقياساً للتصحيح لا تتغير نتائجه مهما تغيرت شخصيات المصححين أو تبدلت الظروف ، والأحوال . فالصرخة الأمريكية فى الوقت الحاضر ترمى إلى حماية الامتحانات من أهواء المصححين .

ويعمد الممتحن الحديث إلى تقنين أسئلته قبل أن يطبقها تطبيقاً جدياً . وهو فى هذا يخالف الممتحن القديم ، ففى أى امتحان من الامتحانات العامة توضع أسئلة جديدة لكل مادة كل سنة ، ويحافظ على سرية هذه الأسئلة بكل الوسائل الممكنة حتى يوم الامتحان . ويشترط فى الأسئلة أن تكون جديدة . وبطبيعة الحال لا يتمكن الممتحن من تقرير صعوبتها ،أو من تحديد نوع الإجابة التى يتوقعها من الطلاب ، كما أنه ليس لديه وسيلة لمقارنة تلاميذ هذا العام بتلاميذ الأعوام السابقة . (وإن وجدت الوسيلة ، فهى وسيلة عرجاء) ، فهذا الامتحان فى حد ذاته منعزل ، ووحدة قائمة بذاتها ، يخفق فى أن يصل نفسه بغيره من الامتحانات أو يقارن طلبته بغيرهم من الطلبة . أما الامتحان الحديث فيمكن فيه تحديد العلاقة التى

بينه وبين الامتحانات المماثلة . فهو جزء من شبكة معقدة من الاختبارات المتشابهة ، ولما كان الممتحن الحديث يختبر امتحانه بدقة قبل تطبيقها ، فإننا نجده يطبقها على أطفال فى بقاع مختلفة ، ويضع النتائج التى يصل إليها بتحليل رياضى دقيق . ويعمل على التخلص من الأسئلة التى تبدو ضعيفة ، ويضع محلها أسئلة أكثر دقة . ويرتب أسئلته على حسب صعوبتها أو وفقاً لأى نظام يتفق مع أهدافه . ويقارن بين النتائج التى حصل عليها وبين نتائج اختبارات أخرى .

إن الممتحن القديم يصدر أحكامه على الطالب بعد امتحان واحد يجريه عليه ، أما الممتحن الجديد فلا يقنع بأقل من قياسين يطبقهما على تلميذه فيحاول أولا وقبل كل شىء أن يكشف عن المواهب الفطرية له، ثم يعمل بعد ذلك على اكتشاف الفائدة التى أفادها الطالب أو التلميذ من تلك المواهب : فالامتحان الأول الذى يجريه يحاول به أن يقيس ذكاء التلميذ ، أما الامتحان الثانى فيهدف من ورائه إلى قياس معلوماته . وإذا حتمت الظروف على الممتحن أن يتخلى عن امتحان من هذين الامتحانين فإنه يستبقى امتحانات النوع الأول ، أى يستبقى امتحانات الذكاء ، وذلك لأنه يعتقد اعتقاداً جازماً أن اختبارات الذكاء أكثر أهمية من اختبارات التحصيل . وترجع أهميتها إلى أنها تنبئ بما سيكون عليه الطالب فى المستقبل . فهى تبشر بالمستقبل وليست تلخيصاً للماضى . ومما لاشك فيه أن الاختبارات القديمة لا تتجاهل هذه العوامل ، ولكنها تخفق فى التمييز بينها . فهى تعجز عن أن تنبئنا بمدى ما يعود من هذه الإجابة إلى عامل الذكاء ، ومدى ما يرجع إلى الكتب أو التعليم أو عنصر الحظ .

وثمة ميزة أخرى تميز الاختبارات الحديثة أو الامتحان الحديث ، وهى ذلك القدر الضئيل الذى يتطلبه الامتحان من المجهود الكتابى . فهى تتطلب من التلميذ أن يفكر ويفكر أحياناً بعمق ، لا أن يطيل الكتابة فى حين أن الامتحان القديم يتطلب من التلميذ انطلاقاً فى الكتابة .

مما تقدم يتبين لنا أن النزعة الحديثة فى الامتحانات ترمى إلى أن تطرح

العبء عن أكتاف مصحح الإجابات وتلقيه على أكتاف واضع الأسئلة . بخلاف الحال فى الامتحانات القديمة ، ففيها يتمكن واضع الأسئلة من الفراغ منها فى عدد بسيط من الساعات بينما تصحيح الأوراق يكلفه الجهود الشاقة والوقت الطويل . أما النزعة الحديثة فترمى إلى عكس هذا الوضع ، ولذلك فهى تبذل الجهود فى ابتداع الاختبار ، ومراجعته وتقنينه . فمعظم المجهود يبذله الممتحن قبل أن يضع التلميذ يده على القلم ليجيب على الأسئلة وربما كانت النصيحة التى يدلى بها الممتحن الجديد إلينا هى :

Look after the testing and the marking will look after itself .

أى اهتم بإعداد الأسئلة أولا ، فهذا يوفر عليك الجهود فى التصحيح .

ب — مشكلة الامتحانات

هناك نفر من المدرسين يتخذون موقفاً عدائيًا من الامتحانات ، ويؤكدون بكل جرأة أنه لا مكان للقياس فى التربية ، وذلك لأن التربية تهتم أو تعالج أموراً عقلية ، أموراً معنوية كالنزعات ، والميول ، والآمال ، والمثل العليا — وبعبارة أخرى تهتم التربية بأمور هى أبعد ما تكون عن نواحى القياس — والواقع خلاف ذلك ، فحتى هؤلاء النفر يضطرون بطريق غير مباشر إلى « الامتحان » فى صورة من صوره المختلفة كتشجيع التلميذ النابه ، والإطراء على المقال الجيد ، والتفرقة بين أنواع إجابات التلاميذ ، فهم بعبارة أبسط يقسمون تلاميذهم حسب مواهبهم ، ويكافئون المجد ، ويلومون المسىء ، وإذن هم يقومون بالامتحان من غير أن يشعروا بذلك ولا يمكن أن نقول : إن هناك مدرسة من المدارس يمكن أن تدار رحاها دون الإفادة من الامتحان فى أى شكل من أشكاله . فقد لا يكون هناك امتحانات عامة ، وقد لا يكون هناك امتحانات مسابقات ، ولكن لابد من وجود امتحانات بأى شكل من الأشكال حتى تحقق التربية أهدافها . فالتربية تهدف إلى إحداث بعض التغييرات فى المتعلم ، تغيرات لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة فى حد ذاتها ،

ولكن لابد من وسيلة تكون وظيفتها الأساسية إظهار هذا الجزء الخفى . والامتحانات هى أعظم وسيلة لتحقيق هذا الغرض . فعلى هؤلاء المعارضين للقياس فى عملية التربية أن يسلموا بأن الامتحانات ضرورية ، وأنها شر لابد منه : هذا ومن حسن الحظ أن معظم المدرسين يؤمنون إيماناً قاطعاً بأن الامتحانات فى أى شكل من أشكالها جزء هام من العملية التربوية وأنه من الصواب أن نصلح ما بها من عيوب بدلا من أن نقضى عليها . وإصلاح الامتحانات أمر يشغل بال رجال علم النفس التجريبى فى الوقت الحاضر : وهم يؤمنون بأن امتحاناتنا المدرسية بصورتها الراهنة كثيرة المساوئ ويذكرون من هذه المساوئ ما يأتى :

أولا – إن عامل المصادفة ، وعامل الحظ يلعبان دوراً كبيراً جداً فيها ويتحكمان فى تقرير مصير الطفل . إذ أن هناك مواطن ضعف كثيرة فى أسئلة الامتحانات التقليدية ، فقد يتعرض الطفل فيها للخروج عن موضوع السؤال كما أن هذه الأسئلة كثيراً ما يشوبها عنصر الغموض . فلا يفهم الطفل معناها ، ويؤكد رجال التربية أن الأسئلة التقليدية بحاجة إلى نضج عقلى قلما يصل إليه الأطفال حتى فى مرحلة التعليم الثانوى ، وإلى جانب ذلك أنه بحكم الزمن توضع الأسئلة قليلة العدد ، وهذه القلة تؤدى حتما إلى ضرورة إغفال أجزاء كثيرة من المنهاج . وبذلك لا يمكننا أن نسلم مطلقاً بأننا عن طريقها نتمكن من قياس قدرة الطالب قياساً صحيحاً . فقد يصادف أن يعرف الطالب الكثير من حقائق المادة ، ولسوء الحظ لا يمكنه أن يجيب عما أمامه من الاسئلة . ويرى الأستاذ « سانديفورد » أن التلميذ الذى يحصل على ٨٥ ٪ فى امتحان ما ، معناه أنه حصل على ٨٥ ٪ من معرفته لأسئلة الامتحان الموضوعة ، لا أنه عرف ٨٥٪ من حقائق المادة كلها ، إذ أن أسئلة الامتحان من المحتمل جداً أنها لا تتعدى أكثر من ٥ ٪ من المادة المقررة .

ثانياً – إن هذه الامتحانات أصبحت هدفاً فى حد ذاتها بدلا من أن تكون وسيلة لخدمة أهداف التربية فالامتحانات اليوم تدفع بالقائمين على

شئون الأطفال إلى التضحية بأغراض التربية ، وطرقها الحديثة ، وأساليبها المختلفة ، فهم يقومون بإعداد التلاميذ ، وتهيئتهم للامتحانات بدلا من تربيتهم التربية الحقيقية التى تعدهم للكفاح فى خضم الحياة . فقد أصبحت مدارسنا فى الوقت الحاضر معامل لتلقين النشء نتفاً وقشوراً من المعرفة لا رباط بينها ، ولاحياة فيها وإن كان لها أهميتها فى الامتحان، وبذلك فقدنا الكثير من الفوائد التى تعود على النشء لو خضعت الامتحانات للتربية الحقة لا العكس .

ثالثاً — إن الامتحانات بشكلها الحالى لا تساعدنا فى الحكم على الأطفال حكماً حقيقياً ، فهى لاتمثل إلا ناحية واحدة من نواحى التربية ، فلاتكشف من نواحى حياة الطفل أكثر من ناحية واحدة هى مبلغ إفادته من مواد الدراسة ، أما عمق تفكيره ، وعبقريته ، ونشاطه ، ومتانة خلقه ، وصلاحيته للحياة الاجتماعية .. فكل هذه اعتبارات أبعد ما تكون عن اهتمام الامتحانات الحالية .

رابعاً — إنها بشكلها المألوف تشجع على الاستظهار والحفظ ، وتقتل عمليات عقلية أرقى كالتفكير ، والقدرة على الحكم ، فلا غرابة إذن أن ينسى التلميذ كل شىء عقب انتهائه من الامتحان ، وأن يلجأ إلى عمل الملخصات المبتورة التى لا يفيد منها إلا فى الامتحان ، ومما يشجعه على ذلك ما يجده من كتب مؤلفة يعدها أساتذة تخصصوا فى هذا العمل ، فأخرجوا لتلاميذهم المنقذ ، والمنجز ، والموجز ، والملخص . . . إلخ فالامتحانات الحالية ، لا تعرفنا شيئاً عما كسبه التلميذ من تقدم فى نواحيه الوجدانية ، والخلقية ، والاجتماعية ، ولا تكشف لنا عن قدرته فى استخدام ما أفاده من خبرة وتجارب فى التصرف فى المواقف الجديدة .

خامساً — لقد أدى نظام الامتحانات إلى خطر صحى وأخلاقى تأثر به التلاميذ تأثيراً عظيماً ، فقبيل الامتحان تعتل صحة التلاميذ، ويرهقون بالعمل والمذاكرة الطويلة إرهاقاً يؤدى إلى إحداث أضرار جسمية ، ونفسية ، فقرب الامتحان نرى وجوهاً شاحبة ، وجسوماً هزيلة ، وعيوناً غائرة ، كما نلمس أعصاباً مضطربة ، وخوفاً بادياً ، وقلقا واضحاً .. إلخ، أما أنها عامل من

عوامل ضعف الأخلاق فلأنها تقرن العلم دائماً بأهداف مادية ، فقد تدفع التلميذ إلى التحايل على النجاح بأى شكل من الأشكال ، فقد يقصر اهتمامه على بعض أجزاء المنهج التى يتوقع منها الأسئلة ، وقد يعتمد التمويه على الممتحن بأشكال غير خلقية ، كما قد يلجأ إلى الغش بأى شكل من أشكاله ، وأيضاً يؤجل دراسته واستذكاره إلى آخر السنة حيث يمكنه أن يعتمد على مدرس خصوصى يقوم بعملية تلقينه العلم ، وهكذا .

سادساً — الامتحانات الحالية قياس ذاتى يختلف باختلاف المصحح ، وبعوامل شخصية لا علاقة لها بقدرة التلميذ مثل خط التلميذ ، وأسلوبه ، وطريقة عرضه ، ومقدرته الإنشائية ، ومزاج المصحح ، وفكرته عن التلميذ. وعلى ذلك فعنصر الحظ يتدخل فيها تدخلا كبيراً . هذا وسنزيد القارئ تفصيلا عن الامتحانات المدرسية كمقاييس فيما بعد .

من أجل ذلك اتجه رجال علم النفس التجريبى إلى البحث عن مقياس موضوعى لتقدير التلاميذ بدلا من طريقة الامتحانات التقليدية ، فبحثوا عن مقياس يمكن بواسطته اختبار قوى التلميذ ، وقدراته العقلية ، ومقدار تحصيله فى مختلف المواد . لأنه بدون مقياس موضوعى تصبح عملية القياس عديمة القيمة ، كما أنه إذا ترك كل مدرس يقيس مدى نجاح تلاميذه بمقياس خاص تصبح النتائج التى يصل إليها عديمة القيمة بالنسبة لغيره من المدرسين .

ولقد فكر رجال التربية فى حل هذه المشكلة بطريقين :

أولا — فكر البعض فى إلغـــاء « الطريقة التقليدية Essay Type طريقة المقال »، «كوسيلة للامتحان ». فبدلا من أن نضع فى ورقة الامتحان خمسة أسئلة يحتاج كل منها إلى مقال فى الإجابة عنه ، فكروا فى وضع عدد عظيم من الأسئلة قد يصل إلى المائة ، وكل سؤال منه لا يحتاج فى الاجابة إلى أكثر من بضع كلمات . وطبق نفس هذا المبدأ على الرياضة ، فيقدم للتلميذ عدد عظيم من الأسئلة العقلية بدلا من الاقتصار على خمس أو ست مسائل . وهذا الامتحان فى شكله العام شبيه باختبارات الذكاء ، ويطلق عليه اسم

« الاختبارات الحديثة » New Type Tests : وهذه الاختبارات الحديثة تمتاز بميزات واضحة عن الاختبارات التقليدية نلخصها فيما يأتى :

١ – إن تصحيح هذه الاختبارات لا يتأثر كثيراً بالعوامل الشخصية ، فلا دخل لمزاج المدرس أو تقديره فى وضع الدرجة ، فالجواب فى كل سؤال واحد معروف .

٢ – هذه الاختبارات موضوعية ، ولذلك نجدها ثابتة النتائج Reliable فنتيجة الاختبار لا تتأثر مطلقاً إذا تغير المصحح أو تبدل مزاجه نفسه .

٣ – تمتاز هذه الاختبارات بأنها شاملة للجزء الأعظم من المقرر الدراسى فهى بطبيعتها تمس مقداراً كبيراً من المادة المراد الاختبار فيها .

٤ – إنها توفر عنصر الوقت ، فالتلميذ يجيب عنها فى وقت قصير ، والمدرس يصححها فى وقت قصير أيضاً ، كما يتمكن أى شخص مختص أو غير مختص من تصحيحها بسهولة طالما كان بيده نموذج الإجابة ، وتوزيع الدرجات على مختلف الأسئلة .

٥ – إن الدرجات التى تعطى على إجابات الطلبة درجات تقيس قدرة الطالب وقوته فى العلم الممتحن فيه ، فهذه الاختبارات لا يمكن التضليل فيها ، إذ لا يستطيع التلميذ أن يغطى جهله بالتحايل على المصحح بالأسلوب كما لا يستطيع كتابة غير ما هو مطلوب منه . . إلخ .

هذا ولو أن بعض رجال التربية يجيزون استخدام هذا النوع الجديد من الأسئلة مع صغار الأطفال إلا أنهم يشكون فى قيمتها النهائية ، ويعز عليهم ترك « الامتحانات التقليدية » ، ويدعون أنه فى علم كالتاريخ مثلا لا يمكن عن طريق الاختبارات الحديثة قياس مدى فهم التلميذ للمادة وهضمه لصورتها العامة ، فالقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح ، وبشكل قصصى أمر هام وضرورى بحيث إنه لا يتحقق إذا اقتصرنا على الإجابات المختصرة وبالإضافة إلى هذا النقد تراهم يوجهون إلى الاختبارات الموضوعية مواطن الضعف الآتية :

١ – إنه ليس من السهل وضع أسئلة « الاختبارات الحديثة » فهى

تحتاج إلى مجهود جبار ،فوضع مائة سؤال فى مادة من المواد مثلا يحتاج من المدرس جهوداً جبارة ، ووقتاً طويلا .

٢ – إنها لا تشجع على التفكير ، كما أنها تحرم التلاميذ من إظهار القدرة على التعبير عن أفكارهم بشكل منطقى مرتب .

٣ – إنها تشجع على التخمين فى الإجابة ، وهذا غير مجد وإن أصاب أحياناً .

٤ – إن هذه الاختبارات لا تقيس إلا معرفة الطفل للحقائق ، وتهمل اعتبارات أخرى كثيرة مثل معرفة درجة هضم المادة ، وحسن تطبيقها ، ولذلك يشك كثير من المربين – وهم على حق – فى نوع التعلم الذى تقيسه هذه الاختبارات .

٥ – إن هذه الاختبارات لا تتيح الفرصة للتلميذ النابه المطلع فى أن يظهر قدرته لأن الأسئلة موضوعة فى جميع أجزاء المقرر التى درسها جميع التلاميذ على السواء .

٦ – إن الإجابة على هذه الأسئلة تتطلب نوعاً آخر من التعلم مخالفاً تماماً للطريقة التى يطالب التلميذ باتباعها فى استخدام معلوماته فى الحياة .

من أجل ذلك ينصح بعض المربين بالتوفيق بين القديم ، والحديث ، وينادون بأن تشمل أسئلة الامتحان تنوعاً كافياً . فيمكن الإجابة على بعضها بكلمة ، كما يجاب عن البعض الآخر بجملة ، والبعض الثالث بفقرة ، هذا وقد اختلفت الآراء فى تصحيح أوراق الإجابة ، فالبعض يرى إعداد نموذج مفصل لها ، ووضع درجات على نقط محددة ، وعلى نوع معين من المعلومات ، وبعبارة أخرى : إنهم ينزعون إلى تجزئة الإجابة . أما البعض الآخر فيفضل التصحيح بما تتركه الإجابة من أثر عام ، يكونه الإنسان بعد أن يقرأ الأوراق كلها مرة واحدة : وأحسن طريقة للتصحيح هى أن يفكر المصحح فى جميع الإجابات الصائبة المحتملة ، ويوزعها على مقياس ذى خمس مراتب .

هذا ويمكن تطبيق نفس هذه المبادئ على تصحيح « المقالات الأدبية »

فبدلا من تجزئة المقالات إلى « نقط » يقيسها المصحح بمقياس ذى خمس مراتب حسب قيمة كل مقال . ويصحح المقال عادة فى ضوء استيفائه للنقط الأساسية الآتية :

١ — ترتيب الأفكار	Range of Ideas.
٢ — نوع الأفكار	Quality of Ideas.
٣ — أسلوب الكتابة	Style.
٤ — الدقة الفنية	Technical Accuracy.
٥ — الشكل العام	General Form.

وبعد ملاحظة هذه البنود الخمسة يتمكن المصحح من الحكم على المقال بمرتبة من المراتب الخمس وهى : ممتاز ، وجيد جداً ، وجيد ، ومقبول ، وضعيف .

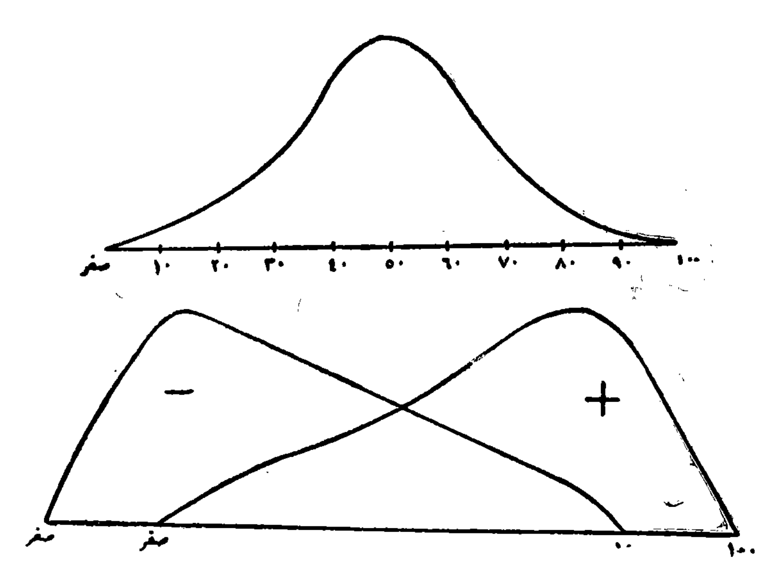
ويجب أن تكون الأسئلة فى الامتحانات من النوع الواضح الخالى من اللبس ، وأن تستوفى الشروط الآتية :

أولا — أن تكون بحيث تشبع حاجات التلاميذ وقدراتهم المختلفة . وبذلك يصادف جميع التلاميذ بعض النجاح ، كما يصادفون أسئلة صعبة تحتاج إلى القدرة على التفكير . ومن المستحسن أن ترتب أسئلة الامتحان ترتيباً تصاعدياً من حيث الصعوبة . فالأسئلة السهلة يجب أن تكون فى الصدارة ، إذ أنها تساعد على خلق الثقة فى نفوس التلاميذ العصبيين .

ثانياً — وأن تكون من حيث الطول والاتزان بحيث تشغل أمهر التلاميذ طيلة وقت الامتحان ، وإذا لم يتحقق هذا الشرط فشلت الأسئلة فى التفرقة الحقيقية بين أحسن التلاميذ ، وبين غيرهم : وقد يعترض البعض على طول الأسئلة نظراً لأنها تسبب شعوراً غريباً عند الممتحنين ، ويرد على هذا بأن هذا الشعور يزول بالتمرين ، ويجب على المدرسين ، وعلى التلاميذ أن يعرفوا أنه فى امتحان ما لم يتمكن جميع التلاميذ من الإجابة على جميع الأسئلة .

ثالثاً — بعد الانتهاء من التصحيح يجب أن تتأمل النتيجة والدرجات التى حصل عليها التلاميذ ، فبهذا يمكن الحكم على ورقة الأسئلة بأنها معقولة أو غير

معقولة « فالامتحان الجيد » هو الذى تكون نتيجته متمشية مع منحنى التوزيع العادى ، هذا إذا كان عدد التلاميذ كبيراً . وإذا كان هناك عيب فى الامتحان أخذ المنحنى شكلا « ملتوياً » ويعرف هذا الالتواء فى اللغة الإنجليزية باسم Skewness . وقد يكون هذا الالتواء بشكل « إيجابى » أو بشكل سلبى ، والالتواء الإيجابى دلالة قاطعة على عيوب واضحة ، وظاهرة فى الامتحان كسهولة الأسئلة أو سهولة التصحيح أو الغش . كما يستدل من المنحنى على صعوبة الأسئلة أو ضعف الطلبة . . إلخ من العوامل .



وعلى الرغم مما يوجه إلى الامتحانات من نقد فإنه لا يمكن الاستغناء عنها ، وذلك لأهميتها ، ولأنها أيضاً لا تخلو من فوائد منها :

١ ــ أنها تذكى روح الهمة فى التلاميذ وتمكن الكثير منهم من بذل الجهد ولم شتات معرفتهم المهوشة وتكوين نسيج علمى عقلى مهضوم .

٢ ــ لها أثر تهذيبى عظيم فى الحياة المدرسية .

٣ ــ أهميتها عظيمة للمدرس فهى تقيس كفايته كمدرس ، وتذكى فى نفسه الحماس كى يتقدم ، ويعدل من طرقه إذا أثبتت النتائج إخفاقه .

٤ – أن الامتحانات تمدنا بمعرفة حالة كل طفل على حدة كما أنها أيضاً تفشي سر طرق التدريس إن كانت قوية أو ضعيفة .

٥ – تشخص الصعوبات التي يلاقيها الطالب فى دراسة المادة ، والمعلم فى تدريسها .

ومما لا شك فيه أن هناك أموراً تربوية هامة تعجز الامتحانات عن قياسها ، إذ أن المقياس الحقيقي للتربية لا يتوقف على مقدار التحصيل العلمى بقدر ما يتوقف على مدى عمق ، واتساع ، واستمرار ميول تلاميذنا التى يكونونها أثناء حياتهم الدراسية ، ومع تسليمنا بهذه الحقيقة فإننا لا يمكننا إنكار أهمية العلم والمعلومات فى عملية التربية ، وليس ثمة أى تعارض مطلقاً بين الميل ، والمعرفة ، وإذا أخذنا « الأخلاق » كمقياس للتربية وجدنا أنه حتى فى هذه الحالة يلعب العامل العقلى دوراً واضحاً فى بناء الأخلاق . والواقع أن الأهداف المثالية للتربية لا يمكن أن تتعارض مطلقا مع النتائج الطيبة للامتحانات .

من ذلك يتبين لنا أن الامتحانات لا غنى للتعليم عنها ، وأنها أصبحت جزءاً متميزاً فى تسيير عجلته ، فهى لازمة فى الفصل ، ولازمة فى المدرسة ولازمة كوسيلة للكشف عن مدى هضم الطفل للمادة قبل أن ينتقل إلى مادة أرقى . وإذا كان الأمر كذلك فجدير بنا أن نتساءل : متى ، وكم مرة يعقد الامتحان للتلاميذ ؟ تعقد الامتحانات فى بعض المدارس فى نهاية كل فترة دراسية ، وفى نهاية العام يعقد امتحان عام . أما بعض المدارس الأخرى فتعقد الامتحان مرة فى نصف السنة ومرة فى آخر العام . وهذا أمر يتوقف غالباً على أمور إدارية ، فإذا كان المنهاج معداً لسنة دراسية فلا بد عندئذ من أن يكون هناك امتحان عام يعقد فى نهاية العام ، يضاف إليه امتحان أو أكثر أثناء العام الدراسى ، ويستحسن أن يكون فى نهاية فترة من الفترات . أما إذا كان المنهاج لنصف سنة دراسية ، وإذا كان النقل من فرقة إلى أخرى يحدث فى نهاية ستة شهور ، فيعمل امتحان واحد للفرقة الواحدة كل ستة شهور . هذا ويأخذ الامتحان شكلا من أشكال ثلاثة : فهو إما تحريرى ، أو شفهى ،

أو عملى ، وقد تحتم الضرورة اتخاذ الوسائل الثلاث أو اثنتين منها فقط لقياس كفاية التلميذ ، ومن المستحسن ألا نقتصر على وسيلة واحدة منها ، فالامتحان التحريرى يكشف عن قدرة الممتحَن على ترتيب الأفكار ، وتنظيمها ، كما يبرز أسلوبه ، ومدى هضمه للحقائق — أما الامتحان الشفوى فيكشف عن لباقة التلميذ ، وسرعة فهمه ، وقوة ذاكرته ، وحسن معالجته للمواقف الجديدة . والامتحان العملى يكشف عن مرونة أصابع التلميذ ، ومهارته اليدوية وملاحظته ، وذكائه العملى .

والآن وقد عرضنا للامتحانات وما يكمن وراءها من مشاكل مختلفة ، وآراء متضاربة ، وأدلينا برأينا ، وقررنا ما عنّ لنا صوابه من الأحكام — نرى أن ندع المجال لغيرنا من أصحاب المذاهب الفلسفية المختلفة ليعلنوا لنا رأيهم ، وما يلوح لهم من وسائل ناجحة فى تحقيق الهدف التربوى من الامتحانات وما يرونه من الأساليب الناجعة لتفادى ضرر هذه المشكلة وما تحمله فى طيها من عقد وأزمات . وهدفنا من ذلك أن نستبين وجهات النظر المختلفة ، حتى يكون القارئ على بيّنة من أمره حين يفضل إحداها على الأخرى ، وحين يحاول أن يكون لنفسه رأياً خاصًّا أو فلسفة جديدة فى هذا الموضوع .

حـ — الامتحانات فى ضوء المذاهب الفلسفية

إن طبيعة ووظيفة الامتحانات الحالية ، وكيفية إدارتها من الموضوعات التربوية التى قتلت بحثاً فى أيامنا الأخيرة . وقد أثبت ذلك أن كل فرد تقريباً أصبح يتبرم بكل نوع من أنواع الامتحانات المعروفة . ومع ذلك ، وعلى الرغم من هذا التبرم لم يقبل واحد من رجال التربية والتعليم إلغاء الامتحانات إلغاء تامًّا . وقد يرجع السبب الرئيسى لهذا التبرم إلى أن جميع المدرسين يعرفون الكثير من الحالات التى يرسب أصحابها على الرغم من قدرتهم ومثابرتهم على العمل ، وهذا فى نفس الوقت الذى ينجح فيه غيرهم من التلاميذ الذين هم دونهم قدرة ومثابرة. لذلك يشعر رجال التربية بشىء من التحدى عند حدوث

مثل هذه المآسى ويحاولون قدح زناد أفكارهم للبحث عن مقياس أكثر دقة لقياس تحصيل وقدرة التلاميذ وهم يظنون أن الوقت قد حان لضرورة معرفة بعض الطرق لقياس التحصيل المدرسى بحيث تكون نتيجة القياس متناسبة مع قدرات التلميذ العامة . على أن ما اخترعه بعض رجال التربية من اختبارات تعرف باسم « الاختبارات الحديثة » « The new style examinations » مازال ينظر إليها غيرهم من المربين نظرة سخرية ، كما أن بعض الأهداف أو النواحى الموضوعية التى يضعها بعض الممتحنين نصب أعينهم قد تبدو غير مقبولة فى أعين غيرهم : والواقع أن مناقشة كبار رجال التربية فى هذا الموضوع قد تبدو مناقشة ثائرة غير مستنيرة ، وربما كان الخلاف أعمق من أن ينتبه إليه كل من الطرفين المتخاصمين . وقد يكون هذا الخلاف عميقاً جداً بحيث يقترب من ذلك الخلاف الذى تدور رحاه بين أنصار هذه الفلسفات الرئيسية الثلاث وهى : الواقعية ، والمثالية ، والعملية . وإذا وقفنا بين مفترق طرق تلك الفلسفات فلا بد من أن نختار التوازن بينها لنخرج بفلسفة ذاتية ولنشق الآن طريقنا إلى تلك الفلسفات الثلاث :

١ — الفلسفة الواقعية

ا — يحتم الواقعى : على الممتحن أن يكون عليماً بالأهداف التى يرمى إليها . فما يبحث عند لا يعدو أن يكون تحصيلا موضوعياً من جانب التلاميذ : ويقصد بهذا القدرة على تكرار المعلومات الموضوعية ، وعلى إثبات فهم العلاقات الموضوعية الداخلية فى دراسة أى موضوع من الموضوعات : وهذا الفيلسوف الواقعى نفسه يتوقع أن يبتدع الممتحن مقياساً موضوعياً لقياس هذا التحصيل الموضوعى . وإن ما يثير غضب هذا الفيلسوف هو الاهتمام بالمستويات ، ووجهات النظر الذاتية سواء أكان هذا من جانب التلميذ أم من جانب الممتحن .

ومن أجل هذا لا تلحقنا الدهشة إذا ما عرفنا ان هذه العقلية الواقعية تشك

فى قدرة المدرس على تقدير التلميذ و « الحكم » عليه . ولقد عرضت أوراق الامتحانات من « نوع المقال » Essay Type على عدد ليس بالقليل من المدرسين ليقدرها كل منهم فكانت النتيجة متفقة تماماً مع ما كان يتوقعه كل عضو من أعضاء لجنة الامتحان . ومعنى هذا أن مدرساً من المدرسين وليكن « ا » قد يرتب ثلاث أوراق من أوراق الإجابة بالشكل الآتى : ورقة فى المرتبة الأولى ، وورقة فى المرتبة الثانية ، وورقة فى المرتبة الثالثة ، أما المدرس « ب» فقد يرتب نفس الأوراق الثلاث بشكل عكسى : أما المدرس « حـ » فقد يتصور أن الأوراق الثلاث جميعها فى مستوى واحد وأنها مثلا فى المرتبة الثانية .

ومن أكبر العيوب التى توجه إلى الأسئلة التقليدية صعوبة تصحيحها . ومنذ سنوات مضت بدأت التربية الحديثة توجه النقد اللاذع للامتحانات ، وتوالى عليها الحملات ، ولقد أثبتت التجارب أن عنصر المصادفة ، والعامل الشخصى لهما أكبر الأثر فى تقدير نتائج الامتحانات ، لدرجة أن أكد البعض أنه لاتوجد مقاييس حقيقية للتقدير ، وأنه إذا اتفق اثنان فى تقدير درجة ما ، فإن هذا الاتفاق لا يكون إلا من قبيل المصادفة . ويقول الأستاذ « ب . واليس »(١) B.C. Wallis وهو من كبار هيئة المتحنين الإنجليز ما يأتى : « نحن جماعة المتحنين لم نتدرب قط على مهمتنا التى نقوم بها . فنحن فى أشد الحاجة إلى مدرسة أو معهد لتدريب المتحنين على التقدير ، كما أننا فى مسيس الحاجة أيضاً إلى معهد يبحث نتائج الامتحانات . إن أطفالنا ، وفلذات أكبادنا هم فى نظرى أكثر أهمية من النباتات ، ومع ذلك فنحن نتساءل ما هى المدرسة التى يمكن أن نعتبرها بمثابة حقل لتجارب التربية الحديثة ؟ وأين معهد الأبحاث الخاصة بالامتحانات الذى يمكن أن نتتبع فيه مدى نجاح ما عالجناه وما سنعالجه من مشاكل » ؟

وكى نزيد القارئ توضيحاً نسوق إليه بعض الأمثلة التى بها يثبت إخفاق

---

(١) B. C. Wallis; Education in a Changing Commonwealth, p. 11.

تقدير الممتحنين لأوراق الإجابة .

أولا — لقد أثبتت التجارب التى قامت بها لجنة الامتحانات المدرسية بجامعة « درهام » ، أن هناك اختلافات عظيمة بين المصححين فى تقدير الدرجات . وكانت التجربة قائمة على تصحيح أوراق الإجابة فى اللغة الإنجليزية ، قام بالتصحيح فيها سبعة من المدرسين المتمرنين ، وقد تصادف أن سبعا من أوراق الإجابة أرسبها اثنان من المصححين فلما عرضت على غيرهما من المصححين نجحت جميعها ، وكان نجاح بعضها نجاحاً مشرفاً للغاية .

ثانيا — أقيم امتحان للتاريخ فى إحدى الجامعات الأمريكية وقام بتصحيح الإجابة فيه ستة من الأساتذة ذوى الكفاءة الخاصة ، وكان من المقرر أنه إذا رسبت إحدى الأوراق عند أحد المصححين فلا بد من عرضها على بقية الأعضاء لإبداء رأيهم فيها ، وقد تصادف أن قام أحد هؤلاء المصححين بعمل نموذج للإجابة ليستعين به فى التصحيح ، ولكن من سوء حظ هذا المصحح أن خلط هذا النموذج بغيره من الأوراق الراسبة ، فمر هذا النموذج على بقية المصححين ، فتعرض بذلك الأستاذ المحترم للرسوب من بعض زملائه .

ثالثاً — عملت تجارب أخرى واسعة النطاق فى كل من أمريكا ، وأوربا ، وكانت نتائجها مخيبة لآمال رجال التعليم ، وذلك لأنها تمخضت عن حقائق ما كان يؤمن بها المهيمنون على شئون الامتحانات ، إذ أثبتت هذه التجارب أن ورقة الإجابة الواحدة قد ينالها من أحد المصححين درجة تكاد تقترب من درجة الكمال ، بينما تنال من مصحح آخر الرسوب التام ، وبذلك اختلف تقدير المصححين اختلافاً واضحاً ، وظهر هذا الاختلاف بوضوح فى المواد التى تحتم الإجابة فيها استخدام طريقة الموضوعات ، كما هو الحال فى المواد الاجتماعية ، والإنشاء ، ومما يثير الدهشة حقًّا أن المصحح الواحد قد يختلف تقديره لإجابة من الإجابات إذا عرضت عليه تلك الإجابة فى مناسبات مختلفة : فقد عرضت مجموعة من الأوراق — بعد مدة من الزمن — على نفس الممتحن الذى سبق أن قدرها ، وقد وجد أنه هو نفسه يختلف مع

نفسه فى تقديرها ، وقد يعكس ترتيبها لدرجة أنه قد يضع فى المرتبة الثالثة بعض الأوراق التى كانت فى المرة السابقة ضمن أوراق المرتبة الأولى ، كما قد يضع بعض أوراق المرتبة الثالثة فى الصف الأول .

وخلاصة هذا القول أن الممتحنين بشر ، وأن هذه التجارب أثبتت ما يعرفه الجميع من ضعف الطبيعة البشرية ، وتأثرها . ولم تقتصر هذه التجارب وأمثالها على التاريخ والأدب فحسب ، حيث يتوقع الجميع اختلافاً فى الآراء ، ولكنها أجريت أيضاً على « العلوم » ، وحتى على « الرياضة » وكانت النتيجة اختلافاً واضحاً فى آراء المصححين حتى فى المواد التى كان يتوقع الجميع توافق الآراء فيها .

ولما أثبتت التجارب أن « حكم » المدرسين على التلاميذ يتأثر بناحية الضعف البشرى ، والناحية الذاتية ، بدأ أنصار الفلسفة الواقعية يبحثون فيما إذا كان من الممكن البحث عن طريقة لا تتأثر أسئلتها ، ولا الإجابات عنها بالاختلافات الذاتية ، كما بدأوا يبحثون أيضاً عن الأسئلة التى تقيس حقيقة المعلومات وتكشف عن كنه عقلية التلميذ ، ومبادئه ، ولذلك نجد أنهم قد بدأوا يبتعدون كل البعد عن تلك الأسئلة التى تبدأ بالألفاظ المعهودة مثل :

١ — « ناقش هذا المبدأ أو تلك النظرية » إذ أن كلمة ناقش لا بد ، أن تقحم عناصر ذاتية فى الإجابة .

٢ — « اكتب ملخصاً عن موضوع من الموضوعات » لنفس السبب السابق ذكره .

٣ — أسئلة « هل تظن . . . أن كذا ، وكذا . . . وإذا كان الأمر كذلك فلماذا . . ؟ »

٤ — أسئلة (ماذا تفضل . . . مع ذكر السبب . . ؟ »

٥ — أسئلة « عبر بعبارتك عن . . . كذا ، وكذا . . . ؟ »

٦ — أسئلة « كيف تعالج موقفا من المواقف . . . ولماذا ؟ »

أما المجال الذى لا تختلف فيه الآراء فقد حصره الواقعيون فى أمرين هامين هما :

أولا ـــ مجال الحقائق أو ميدان المعرفة .
ثانياً ـــ مجال العلاقات .

ففى مجال الحقائق الموضوعية يضع المتمحن قائمة بالحقائق الهامة نصب عينيه ثم يبتكر أسئلة مبسطة ليرى بعينى رأسه هل يعرف تلاميذه تلك الحقائق أو لا يعرفونها ، فالأسئلة التى يضعها سهلة بسيطة بطبيعتها تبتعد كل البعد عن الغموض ، كما تبتعد أيضاً عن اختبارات الذكاء العامة ، وقد تأخذ هذه الأسئلة أشكالا مختلفة نذكر بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر :

١ ـــ أسئلة الخطأ ، والصواب .
٢ ـــ أسئلة الاختيار من إجابات متعددة .
٣ ـــ اختبارات التكميل .
٤ ـــ اختبار الربط .
٥ ـــ اختبار الترتيب .
٦ ـــ اختبار التوفيق .

وإليك نبذة مختصرة عن كل من هذه الأسئلة والاختبارات .

١ ـــ أسئلة الخطأ ، والصواب :

يسأل الطفل سؤالا معيناً ، وتذكر عدة أجوبة مختلفة لهذا السؤال بعضها صواب وبعضها خطأ ، ويطلب من الطفل أن يضع علامة الصواب أمام الإجابة الصحيحة ، وعلامة الخطأ أمام الإجابة غير الصحيحة : وسنحاول أن نذكر بعض الأمثلة .

مثال ١ : بعض العبارات الآتية صحيحة والبعض الآخر خطأ ، فإذا كانت العبارة صحيحة فضع علامة الصواب (✓) على الخط المنقط ، وإن كانت خطأ فضع عليه علامة (×) .

(ا) المستقيم أقرب بعد بين نقطتين . . . .
(ب) تكثر التماسيح فى شاطئ البحر الأبيض قرب الإسكندرية .....
(حـ) تقع القاهرة على خط الاستواء .

٢ ــ الاختيار من إجابات متعددة : ومن أمثلتها ما يأتى :

(ا) إن مكتشف أمريكا هو : دريك ــ كولمبس ــ كوك ــ رالى » .

(ب) عاش « شكسبير » فى عهد : (هنرى الثامن ــ أليصابات ــ ا الملكة آن ــ جورج الثالث) .

(حـ) إن أول من أدخل التبغ فى إنجلترا هو (حنا كابوت ــ توماس كرومويل ــ سير والتر راى ــ روجر ألان) .

(د) إن رئيس الوزارة الإنجليزية إبان الثورة الفرنسية هو : (وليم بت ــ روبرت والبول ــ روبرت بيل ــ وليم إيوارث غلادستون » .

(هـ) إن الذى انتصر فى موقعة الطرف الأغر هو : (ولنجتن ــ دريك ــ غوردن ــ نلسن » .

٣ ــ اختبار التكميل :

وهذا الاختبار عبارة عن جمل ، وعبارات تحذف بعض كلماتها أو عباراتها ، ويطلب من التلميذ تكملة الجملة بما يملأ فراغ الكلمات المحذوفة

مثال : أمامك عبارات والمراد تكملتها :

(ا) ترجع شهرة المحلة الكبرى إلى . . .

(ب) إن أهم الصناعات القائمة فى محافظة قنا هى . . . . وذلك لوجود . . . وتصدر هذه السلع إلى بقية القطر بواسطة . . . وذلك . . . . ؟

(حـ) إن التربية الحقة هى تلك التربيةالتى تضع التلاميذ أمام .... تصارعها وتصارعه وتكون النتيجة ذلك . . .

٤ ــ اختبار الربط :

يوفق التلميذ بين الألفاظ أو بين العبارات المرتبطة أشد الارتباط ببعضها

١ ــ الصيف النجاح

٢ ــ الشتاء	العرق
٣ ــ شهر رمضان	اللعب
٤ ــ الامتحان	الأمطار
٥ ــ الطفل	الصيام

٥ ــ اختبار الترتيب :

وفى هذا الاختبار يعطى الطفل أو التلميذ مجموعة من الكلمات أو من العبارات ويطلب منه ترتيبها :

مثلا : (١) الحرارة . . .   (٢) بخار الماء . . (٣) التصاعد . . .
(٤) التكاثف . . . . (٥) المطر
(١) ٣ . . . . .   (٢) ٥ . . . . .   (٣) ٧ . . . .
(٤) ٩ . . . .   (٥) ١١ . . . .

٦ــ اختبار التوفيق :

وهذا عبارة عن جدولين أحدهما للأسئلة ، والآخر للأجوبة ، ولكن الأجوبة توضع بغير ترتيب الأسئلة ، ويكلف الطفل وضع كل جواب أمام السؤال الذى يتفق وجوابه أو يضع رقم الإجابة بدلا منه .

١ ــ متى تبدأ إجازة وسط السنة ؟	جمال عبد الناصر
٢ ــ من الذى أمم قناة السويس ؟	فى أوائل فبراير
٣ ــ متى خلع الملك السابق عن عرشه	فى ميدان المحطة
٤ ــ أين يوجد تمثال رمسيس ؟	فى ٢٦ من يوليو سنة ١٩٥٢

تلك هى الاختبارات الحديثة التى يلخص الأستاذ « برنكلى » Brinkley[1] مزاياها فيما يأتى :

أولا ــ إن الاختبارات الحديثة اختبارات موضوعية لا تتأثر مطلقاً بالعوامل

---

(١) Brinkley: Values of New Examination p. 5-7.

الشخصية ، ولا بالأهواء الذاتية ، كما أنها لا تعطى للمصحح مطلقاً فرصة التأثر بعوامل ثانوية كحسن الخط أو القدرة على التعبير ، وترتيب الأفكار .

ثانياً — هى أكثر ثباتاً من الامتحانات التقليدية ، وتوزيع الدرجات فيها أكثر اتساعاً ، وبذلك تكشف عن نواح كثيرة لا يتأتى للامتحانات القديمة الكشف عنها .

ثالثاً — إن الامتحانات الحديثة تمتاز بتعدد أسئلتها ، وبكثرتها ، وبذلك تشمل مقداراً كبيراً من المادة المراد الامتحان فيها . وهذا يجعل المدرس يهتم بكل جزء من أجزاء المادة ، ولا يقتصر على حشو أذهان الأطفال بالمهم منها فقط .

رابعاً — إن الاختبارات الحديثة تشجع على تكوين بعض العادات المستحبة . كسرعة التفكير ، وعدم الخروج عن الموضوع ، وفهم الأفكار أكثر من وعيها أو حفظها ، وتحديد الإجابة ، وعدم الاكتفاء بالتعميمات السريعة .

خامساً — إن الاختبارات الحديثة تمكن المدرس من مقارنة فصوله بعضها ببعض أو بعض أجزاء الفصل بالبعض الآخر ، كما أنها تمكنه أيضاً من القيام بالتجارب العلمية فى طرق التدريس ، ومحتوى المادة .

سادساً — إن الاختبارات الحديثة لاتقتصر أهميتها على قياس الأغراض التى ترمى إليها فحسب بل هى فى الواقع اختبارات تعليمية ، وتشخيصية ، وعلاجية.

على أن الاختبارات الحديثة لا تخلو من عيوب جدير بنا أن نذكر منها ما يأتى :

أولا — إن هذه الاختبارات لا تسمح للطفل مطلقاً بأن ينظم أفكاره ، ويرتبها ، وخاصة فى المواد التى تحتاج لإبراز عنصر حسن التعبير .

ثانياً — إن هذه الاختبارات بطبيعتها تتكون من أسئلة متعددة ، وكل سؤال يتعلق بنقطة صغيرة من المادة ، وما دام الأمر كذلك فهذه الاختبارات لا تقيس إلا قدرة الطفل على استيعاب الحقائق الفردية أكثر من فهم الحقائق العلمية العامة .

ثالثا — يعتمد تفوق الطفل فى هذه الاختبارات على معرفة الحقائق المجردة أكثر من معرفة العلاقات ، وربط الأسباب بالمسببات ، وهذا من شأنه أنه يؤثر فى صحة الاختبار . فالهدف الرئيسى من الامتحان هو معرفة مدى هضم الطالب للحقائق ، وكيفية استخدامها لا مجرد الحفظ والاستيعاب .

رابعاً — قد تشجع هذه الاختبارات بعض الأطفال على الحدس ، والتخمين .

خامساً — قد تدعوه هذه الاختبارات إلى عدم التفكير فى الموضوع ، فقد يكتفى الطالب باستظهار حقائق متناثرة خالية من الربط ، والمعنى .

سادساً — لا يمكن استخدام هذه الاختبارات فى قياس بعض المواد الدراسية كالرسم ، والخط ، والانشاء .

سابعاً — إنها تحتاج فى تكوينها إلى وقت طويل من المدرس إذ ليس من السهل أن نتصور الوقت اللازم لوضع مائة سؤال أو خمسين كى يقوم الطفل بحلها فى بضع دقائق .

والآن رأينا ما كان من رأى « الرجل الواقعى » فى عمل اختبارات من نوع حديث ، وما كان من أمر هذه الاختبارات ومحاسنها ، ومساوئها ، وعرفنا أن الرجل الواقعى يهتم بأمرين هما : نوع الحقائق ، ونوع العلاقات التى يجب أن يعرفها التلميذ وتقدير التلميذ بمقدار ما يهضمه من تلك الحقائق ، وما يعرفه من تلك العلاقات — على أن ما يتصوره مدرس من المدرسين قد ينطوى على حقائق هامة قد يتأثر بالناحية الذاتية ولذلك نجد أن الواقعى يحاول التخلص من ذاتية المدرس ومن تأثير العنصر الشخصى بشكلين أو بطريقتين هما :

أولا — يطلب من أحد المدرسين وليكن « ا » أن يكتب قائمة بالحقائق الهامة لمادة من المواد والعلاقات الهامة فى تلك المادة ، ثم تعرض هذه القائمة ، على مدرسين آخرين ، وليكونوا ب ، حـ ، د ويطلب منهم الحكم عليها ، وبهذا الشكل وبالاحتكاك بين المدرسين يمكن التخلص من العناصر الذاتية التى تتحكم فى الأسئلة ، وتصبح الأسئلة مصدقة لقول الشاعر الإنجليزى : —

What remains will be so pure,
It will bear The examination of the most severe.

وحتى هذا لا يطمئن إليه الواقعى من المربين إذ أنه لاحظ أنه حتى هذه اللجان من كبار الممتحنين كثيراً ما تقوم بوضع أسئلة يتمكن أى تلميذ من الإجابة عليها بسهولة أو لا يتمكن أى تلميذ من الإجابة عليها قط . وفى نظر الواقعيين أن أى سؤال عديم « القيمة الشخصية » لايساعد على فصل « الناجحين من الراسبين »، هو سؤال لا قيمة له . ولا يستحق أن يوضع فى ورقة من أوراق الامتحان سواء اعتقد المدرس أنه سؤال هام جدير بالطفل أن يجيب عليه أو لم يعتقد. الطريقة الوحيدة للحكم فيما إذا كان للأسئلة « قيمة تشخيصية » أم لا هى تطبيقها على تلاميذ أقوياء ، وعلى تلاميذ ضعفاء كى نتمكن من معرفة قيمة الأسئلة ذاتها . وبعبارة أخرى يجب أن تكون الأسئلة مقننة ، ويجب أن نحاسب تلاميذنا على إجاباتهم بقياسها على ما عندنا من إجابات مقننة .

وبهذه الطريقة يتمكن « الواقعى » من ابتكار اختبارات تتلخص من عنصر الذاتية من جانب التلاميذ ، ومن جانب الممتحن ، ومما لا شك فيه أن مثل هذا الإعداد لهذه الأسئلة لا بد وأن يكلف الممتحن جهوداً جبارة ، ووقتاً طويلا . ولكن بعد ما يتمكن المدرس من عملها يسهل عليه أن يطبقها فى أى وقت وبأقل جهد . إن مثل هذه الاختبارات هى بدون شك تتمثل فيها الكفاية ، وتربط النهاية العظمى للتحصيل الموضوعى بالنهاية الصغرى للمجهود .

٢ ـ المذهب المثالى فى عمل الامتحانات

إن الرجل المثالى يمتاز بوضوح الهدف أمام عينيه ، وهذا الهدف لا يخرج عن الوصول إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه قدرات الشخص الذاتية . ولذلك نجد أنه يبحث ، ويفتش عن أسئلة الامتحانات التى تعمل بطبيعتها على تنشيط عقل الطالب إلى أقصى حد ممكن ، وبذلك يتمكن من أن يشجع الممتحن على أن يلم شتات نفسه ويبذل أقصى جهده فى الإجابة على الأسئلة . ولما كانت شخصيات الأفراد تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً كان نوع الأسئلة

التى يرمى المثالى إلى البحث عنها يناقض تمام المناقضة تلك الأسئلة التى يرمى « الواقعى » إلى ابتداعها . فالواقعى يبحث عن أسئلة يمكن أن يجاب عنها بشكل صائب ، وبطريق واحد . أما الرجل المثالى فيبحث عن الأسئلة التى لا يتفق طالبان فى الإجابة عليها ، والتى تتحدى بطبيعتها قوة كل طالب على حدة . فالأسئلة التى يمكن الإجابة عليها بوضع علامة الصواب أو الخطأ أمامها أو بوضع خط تحت نوع الإجابة — مثل هذه الأسئلة لا تروق مطلقاً فى نظر الرجل المثالى . والتلميذ إما أن يعرف هذه الأسئلة أو يجهلها ، وهو فى كلتا الحالتين لا يشعر مطلقاً باللذة فى عرض آرائه الصائبة ،ولا يشعر بمرارة الألم إذا كانت إجاباته خاطئة .

فالأسئلة التى يحبذها « الرجل» المثالى هى بعينها الأسئلة التى يرفضها« الرجل الواقعى » . أسئلة تأخذ شكل (ناقش — اشرح — انتقد) وهذا نوع من الأسئلة كفيل فى نظر المثالى بأنه يتيح الفرصة للتلميذ كى يبرز شخصيته ويبرز معرفته ، ويدلى بذكائه ، وبقدراته الخاصة . على أن نوع الإجابة التى يتطلبها الرجل المثالى هى نقيض الإجابة التى يتطلبها الرجل الواقعى . فالمثالى يتطلب « المقال » ، والمقال يتيح للفرد الفرصة للتعبير ، ولإبراز عمق البصيرة ، وللنمو الشامل . وفوق هذا تبرز العبقرية . زد على ذلك أن مثل هذه الأسئلة تتيح للتلميذ فرصة تحدى الشىء المجهول بخلاف أسئلة الحقائق ، وأسئلة المعرفة فى نظره بعيدة عن الناحية الجمالية ، ولا تفسح المجال للتعبير عن الذاتية . فالأسئلة المبنية على مشاكل هى النوع الذى يتطلب عبقرية وقدرة ، وهى بعينها الأسئلة التربوية .

وإذا كان المقال ضرباً من ضروب التعبير عن العنصر الذاتى فكيف يمكن تصحيح مثل هذا الشىء ؟ هل هناك مبادئ معينة يتمكن الممتحن من الاستعانة بها ؟ أو تصحيح مثل هذه الاجابات أمر ذاتى أيضاً ؟ إن الرجل المثالى يؤمن إيماناً قاطعاً بأن الإجابة على الأسئلة المقالية تحتاج إلى أمرين هامين ، هما : القدرة على الحكم ، والبصيرة النافذة فى تصحيح المقال .

ولما كان يعتقد أن القدرة على الحكم ، والبصيرة النافذة لم يصحبا بالأمور الهامة لدى المربى الحديث فى الوقت الحاضر ، لذلك نراه ينادى بأن المبادئ التى يجب أن تطبق عند تصحيح المقالات هى مبادئ العقل نفسه ، وهذه المبادئ هى :

١ – القدرة على الفهم	Comprehensiveness
٢ – الوضوح	Clearness
٣ – النشاط العقلى	Vigour
٤ – الوحدة	Unity
٥ – العمق	Depth
٦ – العبقرية	Originality

فإذا كان كاتب المقال قد تمكن من أن ينظر إلى المشكلة بعين فاحصة ، وأن يجعل مقدمة مقاله ، وطريقة عرضه ، وخاتمته مرتبطة متصلة بصلب المشكلة ، وإذا كانت الأدلة التى أدلى بها تؤدى إلى نتيجة واحدة محتملة . وإذا كانت النتائج وثيقة الصلة بمقدماتها ، وإذا كانت حركة الأفكار منتظمة . عندئذ يحكم الرجل المثالى على المقال بالامتياز ، وهذا يدل فى نظره على عقلية من النوع الممتاز تمكن صاحبها من الكشف عن الصفات العقلية اللازمة لحل المشكلة فى وقت محدد هو وقت الامتحان .

وثمة نقطة هامة جديرة بالذكر . « فالواقعى » يصحح الإجابات بألفاظ هى صواب أو خطأ ، ويقصد بهذا أن الإجابات صحيحة بالقدر الذى ترتبط به وتتفق مع مستويات الحقائق ، وإذا كانت الإجابات خاطئة فمعنى هذا أنها لم تصل إلى ذلك المستوى الذى يتفق ، والحقائق العامة . فالمقياس الذى يقيس به الرجل الواقعى قيم الأشياء هو معيار « ربطها بالحقائق » fact correspondance أما الرجل المثالى فلا يهتم مطلقاً بارتباط الإجابة ارتباطاً موضوعياً بالحقائق أو عدم ارتباطها . كما أنه لا يهتم مطلقاً إذا كان الطالب يتفق مع الممتحن أو لا يتفق . وكل ما يهمه هو الصفات العقلية التى يبرزها كاتب

المقال ، فإذا كان التماسك ، والعمق ، والعبقرية واضحاً كانت درجة المقال عالية . وإذا كان التماسك ، والعمق واضحين ، ولكن التلميذ يكرر مذكراته التى استقاها عن أستاذه بمعنى أن الصفات العقلية الظاهرة هى صفات المدرس لا التلميذ كانت درجة المقال منخفضة . فمعيار قياس المقال فى نظر المثالى هو التماسك ويقصد بالتماسك والانسجام ، تلك الوحدة المنظمة المؤسسة على موجة واحدة من موجات البصيرة .

إن هذه الاختلافات الواضحة بين وجهتى النظر « الواقعية » ، « المثالية » لها أثر واضح فى التطبيقات التربوية وفى النظريات التعليمية . ويتضح أثرها إذا كان الامتحان من ذلك النوع الذى ستسمح نتائجه لصاحبه فى المستقبل بمجانية لمتابعة التعليم أو بمكافأة أو وظيفة ، ولذلك لا بد وأن يبدو الخلاف واضحاً وظاهراً إذا كان معظم الممتحنين من « الواقعيين » أو من « المثاليين » . فقلما تخلو لجنة من لجان الامتحان من النوعين ، وإذا كان هناك اختلاف بين الممتحنين من حيث المبدأ ومن حيث طريقة الامتحان فلا بد وأن نتوقع اختلافاً من حيث النتيجة ، وهناك خطر أخلاقى واضح يظهر فى طريقة تطبيق الواقعيين لامتحاناتهم ، فمعيار الاتفاق مع الحقائق قد يكون معناه عملياً ، الاتفاق التام مع آراء الأستاذ ، وهذا ما لا يرضاه المثاليون ، وهذا أيضا الامر الذى لم يتخذ ضده جماعة الواقعيين الحيطة . فالخنوع لا العبقرية هو من منتجات طريقة الواقعيين . وعن ذلك فلا بد وأن يحدث خلاف فى التقدير بين الفريقين ، ويكون خطره واضحاً فى حياة التلميذ .

٣ — البراجماسيون ، ورأيهم فى الامتحان

إن « الرجل البراجماسى » يلاحظ الاختلاف فى الأهداف التى يرمى إليها كل من « الواقعى » و « المثالى » فيجد أن « الواقعى » يبحث عن مقياس مريح ، وثابت النتائج ، لقياس التحصيل الموضوعى . فالواقعى عندما يمتحن الطفل ، لا يحاول أن يربى مطلقاً ، ولكنه يهدف إلى قياس النتائج الموضوعية

التى أمكن الوصول إليها بطرق أخرى . أما الممتحن المثالى فهو فى امتحانه يحاول أيضاً أن يستكمل تربية التلميذ، ويحاول استكمالها بطريقته الخاصة ، فيطرح أمام الطالب موضوعات من نوع المقال وهذه الموضوعات تحتاج بطبيعتها للمناقشة ، ولاستثارة أكبر طائفة لدى التلميذ الممتحن للاجابة والبراجماسى لا يرى فى طريقة المثالى وسيلة لقياس تحصيل التلميذ الناتج عن طرق تعليمية أخرى . ويمكن أن نلخص أوجه الخلاف فى نقطتين : هما : على التلميذ فى امتحان معين أن يمر بمجال عظيم الاتساع ووقته محدد بوقت الامتحان . ومعنى هذا أن على التلميذ أن يعالج أربع أو خمس مشاكل أو مقالات مرتبطة بأجزاء المنهج المختلفة بدلا من أن يكتب مقالا واحد مرتبطاً بجزء محدد من المنهاج ، ومعنى هذا أيضاً أن وقت الامتحان المحدد يحتم عليه أن يحدد مدى الوقت الذى يجب أن يخصصه لكل سؤال . ولما كان بعض التلاميذ يحسنون الإجابة تحت ظروف الامتحان بينما البعض الآخر لا يجيدها ، لذلك وجدنا البراجماسى – ولو أنه لا يعارض فى أن مثل هذه الامتحانات حافز عظيم الأهمية – يشعر أنه لا يمكن الاعتماد عليها كوسيلة لقياس تحصيل التلميذ .

« والبراجماسى » مثله كمثل « الواقعى » يقنع بأن تتحقق أهداف التربية والتعليم فى الوقت المخصص للدراسة ، وهو يلجأ إلى فترات الامتحان لقياس مدى النجاح العام الذى استطاع تلميذ من التلاميذ إحرازه فى مادة من المواد أو فى جزء منها، فهو لا يهتم بمصطلحات « صدق الامتحان »[١] "Validity" التى تحبذها الاختبارات الحديثة، إذ يعتقد أن الإجابات « بنعم » من الممتحن، أو الإجابات « بنعم » من جميع الممتحنين على سؤال معين ، فى نظره لا يعبر عن درجات متساوية من المعلومات الموضوعية . ولكنه مع ذلك يعتقد أن هذه الطريقة ترتبط ارتباطاً عالياً مع غيرها من الطرق التى تستخدم لقياس تحصيل

---

(١) معنى صدق الامتحان أن تكون المعلومات التى يختبرها هى نفس مايراد اختبارها فإذا كان الامتحان فى مادة التاريخ فليس من العدل أن يكون للإنشاء أو الخط أو الهجاء أو الرسم أو النظافة والتنظيم نصيب فى تقدير الدرجة .

التلميذ الموضعى ، كما أنه من السهل جداً تطبيقها تطبيقاً عملياً . ويقول البراجماسى إذا كان من نتائج هذه الطريقة البسيطة القدرة على ترتيب التلاميذ بشكل لا يقل عن أعظم الطرق التى يستخدمها أمهر الممتحنين فلماذا إذن لا نترك أمر التربية لفترات الدراسة ، ولماذا لا نستخدمها عند رغبتنا فى قياس قدرة التلميذ على التحصيل ؟

فالبرجماسى يتفق مع الواقعى فى طريقة الامتحان ولو أنه يخالفه من حيث المبدأ . ولكنه لا يهتم بالامتحانات نفس الاهتمام الذى يوليه لها الرجل « الواقعى » . وهو يرى أن تحصيل التلميذ لا يعدو أن يكون قدرته على حل المشاكل التى تجابهه فى المعمل أو فى الفصل بنجاح : ولكنه يرى أن هذه المشاكل جميعها نوعية . كل منها تحل بطريق خاص . وإذا ما حلت هذه المشاكل فلا داعى مطلقاً لعمل الامتحانات . وقيمة الامتحانات عندئذ لا تدرس من وجهة نظر التلميذ كتلميذ ، ولكن من وجهة نظر المؤسسة كمؤسسة : فهى وسيلة اجتماعية مريحة يقبلها البراجماسى . والبراجماسى كمرب يعمل على تقليل قيمتها ، ولا يعطيها من الأهمية إلا القدر القليل . فمثلا لا يعطى للامتحانات النهائية فى بعض المعاهد من الأهمية أكثر من ٢٥ ٪ من التقدير الكلى للطالب : ويعمل البراجماسى على ألا تتبوأ الامتحانات أكثر من القيمة عند تقدير تلميذ ، ويعطى $\frac{٢}{٣}$ التقدير للعمل طيلة العام الدراسى .

ونظراً لاختلاف الآراء بين وجهات نظر الفلاسفة من الواقعيين ، والمثاليين والعمليين فهناك نزعة ترمى إلى التوفيق وتعرف باسم « الامتحان الشامل » ، وهنا نجد أن المجال متسع فهو لا يقصر على محتوى هذا المنهج أو ذاك ولكن يمتد فيشمل الموضوع كله ، فورقة أسئلة برمتها قد تشمل « المنطق »، و« علم النفس والميتافيزيقا » وقد تشمل جل « التاريخ القديم » أو كل « الأدب اليونانى » أو كل « الطبيعة » أو « الأحياء » وتكون الأسئلة من النوع العام الذى يحتاج فى الإجابة إلى الالمام التام بمجال الدراسة . ومثل هذه الأسئلة من النوع النقدى وتحتاج إلى بصيرة نافذة ويقول فى ذلك الأستاذ « باجلى » ما يأتى :

« إن قيمة الامتحان تتوقف على قوتها فى تحريك صاحبها لبذل مجهود عقلى لتنظيم قدر عظيم من الحقائق والمبادئ بشكل منسق . . فأسئلة الامتحان يجب أن تكون واسعة شاملة ، مصاغة بشكل لا يشجع على مجرد ذكر ما وعته الذاكرة ، ولكن بشكل يكشف عن القدرة على هضم كميات عظيمة من المعرفة ، وربط الحقائق والمبادئ فى شكل منظم »[1]

والامتحانات الشاملة أو المعقولة Comprehensive لا زالت موضوعة فى بوتقة البحث ، وهى كجميع الحلول التى ترمى إلى التوفيق بين الوجهات المتعارضة لا تحظى بالقبول التام ، وهى لا زالت تخفى تحت سطحها مواضع الاختلاف الرئيسية بين أنصار الفلسفة الواقعية ، والمثالية ، والعملية ، وطالما كان الخلاف متعمقاً فنحن نشك فيما إذا كان هذا النوع الجديد من الامتحانات سيعمر طويلا أم لا ؟

المراجع

1. Gallbraith, W : Examinations.
2. Hartog, P.J. and Rodes, E.C. : An Examination of Examinations.
3. Miller, G.F. Objective Tests in High School Subjects.
4. Bagley, W.C. : The Educative Process.
5. Rupert C. Lodge : Philosophy of Education.
6. Green and Birchenough : A Primer of Teaching Practice.
7. T. Raymont : Modern Education.
8. C. Bloor : The Process of Learning.
9. Hughes & Hughes : Learning and Teaching.
10. Ballard : The New Examiner.
11. Wallis, B.C. : The Techique of Examining Children.
12. H. Warld & F. Roscoe : The Approach to Teaching.

١٣ ــ رابطة التربية الحديثة مشكلة الامتحانات

١٤ ــ عبد العزيز القوصى : الإحصاء فى التربية وعلم النفس

---

(١) W.C. Bagley; The Educative Process, P. 334.

الفصل الثانى عشر

الاهتمام وبذل الجهد فى التربية والتعليم

Interest and Effort in Education

والآن نتقدم بالقارئ إلى مشكلة هامة من مشاكل التربية هى مشكلة « الدوافع » incentives التى تدفع الأطفال إلى العمل . أهى النظام الذى يغرى أطفال المدراس باستذكار دروسهم أو أن هناك « ميولا طبيعية » يمكن أن يستثيرُها المدرس ؟ أم هل هناك ميول أخرى تدفع بالأطفال إلى تقليد الأعمال ، والاتجاهات العقلية التى يقوم بها الكبار ؟ إن معرفة الإجابة الحقيقية على هذه الأسئلة تتطلب منا أن نتعرض لدراسة مشكلة الاهتمام وبذل الجهد فى التربية والتعليم .

١ — اختلاف الآراء فى القيمة التهذيبية للعمل المدرسى

كانت العقيدة لدى بعض المربين — حتى عهد قريب جداً — أن بعض المواد الدراسية لها قيمة تهذيبية كبيرة ، وهذا هو سر بقائها فى المنهاج الدراسى ، وكانت العقيدة أن التهذيب الذى تحدثه هذه المواد إنما هو تأثير أخلاقى لا عقلى . كما كانت العقيدة الشائعة حينئذ أن هناك بعض مواد « شائقة فى حد ذاتها » وأن هذه المواد ليست بحاجة مطلقاً إلى أن يبذل الفرد منا أى مجهود فى دراستها . فهى مواد جذابة مثل الأدب القومى ، لا سيما التمثيليات الحديثة ، والشعر — والمحاضرات الشائقة المتعلقة بالأسفار أو « العلوم » وخاصة إذا عرضت بالفانوس السحرى أو إذا عرضت عملياً أمام التلاميذ . أو بعض

المواد الثقافية المتعلقة بالنواحى الفنية ، والموسيقية التى يدخل فى نطاقها الفن التطبيقى ، كالنجارة ، والتطريز ، وصنع الفخار ، وصنح المعادن فكل تلك المواد كانت معتبرة مواد شائقة ولكن كان ينظر إليها على أنها عديمة الفائدة من ناحية الأخلاق .

أما المواد الإخرى كالرياضة ، واللغة اللاتينية ، فبالإضافة إلى ما لها من فائدة فى تسهيل فتح ميادين أخرى مغلقة من ميادين الخبرة الإنسانية فقد كانت العقيدة السائدة أنها مواد بحاجة شديدة إلى بذل جهود جبارة متوالية لسنوات عدة ، وبذلك يمكن أن تساهم فى بناء صفات خلقية قويمة كالثبات ، وقوة العزيمة ، والدقة : وقد كان أنصار مبدأ التهذيب أو جماعة الجهوديين — يطالبون تلاميذهم يومياً بأن يقوموا بأداء الواجب — ظنا منهم أنهم بهذه الطريقة يساعدونهم على تقوية إرادتهم فيتمكنون من الصمود أمام أحداث الدهر فى المستقبل وقد كان « وليم جيمس » عالم النفس المشهور من كبار المؤمنين بقيمة بذل الجهد ، ولقد قال فى هذا المعنى « علم الطفل ما تشاء من غير اكتراث برغباته وميوله » .

"It does not matter what you teach a boy, as long as it is distasteful to him".

على أن التقدم الحديث فى علم النفس التربوى قد أثبت فساد هذا الرأى — أعنى فساد القيمة التهذيبية لبعض المواد الدراسية . وكما أثبت أيضاً أنه ليس هناك مادة من المواد الدراسية يمكن أن يحكم عليها بأنها غير سارة . فالإنسان يلذ له دراسة الرياضة ويجد فيها عناصر شائقة . ولا يقتصر هذا على حالات مشاهير الرجال أمثال « ديكارت» ، « ليبنتز » أو « رسل » أو «هوايتهد » فحسب بل ينطبق أيضاً على تلاميذ المدارس ، وتلميذاتها . ومن المحتمل أيضاً أن نجد اللغة اللاتينية سارة وشائقة لا فى نواحى آدابها مثل كتابات « فيرجيل » أو « شيشرون » ، ولكن فى نواحيها اللغوية كذلك ، وهذا ينطبق على تلاميذ وتلميذات المدارس كما ينطبق على طلاب البحث والعلم . وكما

أن الأطفال يحتمون على أهليهم أن يعلموهم القراءة والكتابة عند ما يجدون آباءهم يتمتعون بهذا الفن ، فكذلك هناك أطفال يحتمون على آبائهم أن يعلموهم اللاتينية إذا كان هؤلاء الآباء يتمتعون بقراءتها . وينطبق هذا تماماً على اللغة اليونانية . فكثير من الأطفال يجدون أن دراسة هذه اللغة شائقة ولذيذة ، لا لارتباطها بالقصص المتعلقة « بهومر » أو « يوروبيدس » ولكنهم يعشقون اليونانية كلغة لها قواعدها ، وأسلوبها . والخلاصة أنه لا يمكن أن نقول إن هناك من بين المواد ما يمكن أن نعتبره مادة غير شائقة بالنسبة لعقل الطفل أو لعقل الشاب الباحث .

هذا ولقد أثبتت الاتجاهات السيكولوجية الحديثة أنه إذا تولد « الميل » Interest في نفس الطفل نحو مادة من المواد أقبل عليها إقبالا عظيماً ، فكلما أحب الطفل مادة أقبل على دراستها ، وكلما أقبل على دراستها ازداد عشقاً لها . ولقد أثبتت الأبحاث أيضاً أن مواد الدراسة مهما كانت شائعة يمكن أن تدرس بشكل يعمل على التغلب على المشاق ، ويساعد على بناء الأخلاق ، وبناء على ذلك يختفي ذلك الصراع القديم الذى كان حادثاً بين الاهتمام ، وبذل الجهد . ويعبر « ديوى »[1] عن وجهة النظر الحديثة بذكر المثل الآتي :

إن الطفل الصغير الذى يرغب في عمل صندوق من الخشب إذا لم يأخذ خطوات إيجابية (عملية) في هذ الاتجاه ، وإذا وقفت رغبته عند حد مجرد الخيال فسوف لا يستفيد من الناحية التهذيبية ، ولكنه إذا حاول تحقيق هذا الدافع احتاج الأمر لأن يضع أفكاره محل التنفيذ ، فيبحث عن النوع الجيد من الخشب ، ويقيس الأجزاء المطلوبة ويقطعها بالنسب المرغوب فيها ، ويجهز مواده الخام ، ويقوم بعملية نشر الخشب ، وصنفرته ، وصقله . فالطفل الذى يقوم بجميع هذه العمليات يحقق نداء غرائزه ، ويقوم بعمل الصندوق وتتسع الفرصة أمامه « للتهذيب » « وللمثابرة » و« لبذل الجهد » للتغلب على المشاكل ولزيادة معلوماته .

---

(١) Dewey; The School and Society, p. 39.

ب – المذاهب الفلسفية وعلاقتها بالمشكلة

والواقع أن هناك تذبذباً فى الآراء ، واضطراباً ، فى عقول معظم المربين عن العلاقة الحقيقية بين الاهتمام ، وبذل الجهد ، وهذا التذبذب ، وهذا الاضطراب إن دلا على شىء فإنما يدلان على أننا لم نحلل طبيعة الموقف تحليلا جيداً : ولذلك كان لزاماً علينا أن نتقدم خطوة أبعد من ذلك فى دراسة هذه المشكلة فى ضوء بعض المذاهب الفلسفية .

١ – الفلسة الواقعية

يعتقد جماعة الواقعيين أن « الاهتمام » فى مختلف درجاته أمرٌ « ذاتى » فهو حالة تهيؤ عقلى من جانب الطفل تؤثر بدورها على مدى إقبال الطفل على العمل الموضوعى . فإذا عرض مدرس واقعى درساً من دروس الأدب على تلاميذه ، وليكن عنوان الدرس مثلا أحد مناظر رواية « مجنون ليلى » لأمير الشعراء « أحمد شوقى » فمجرد عرض هذا الموضوع كفيل بأن يثير ميولا متعددة لدى مختلف تلاميذ الفصل : فقد يتجه اهتمام تلميذ منهم إلى معرفة التفاصيل عن « ليلى » العامرية ، بينما يتجه تلميذ آخر إلى الاهتمام « بقيس بن الملوح » ، بينما يتجه الثالث إلى الاهتمام بغريمه « ورد » ، أما الرابع فقد يهتم بمقارنة الغزل العربى بالغزل فى عصرنا الحديث ، وهكذا ... إلخ . أما المدرس الواقعى فيكبت تلك الميول المتعددة مسيراً فى ذلك برغبة عمياء فى إعداد التلاميذ للامتحان ، والانتهاء من المقرر الدراسى ، فيصبغ درسه بصبغة شكلية ، ويرغم التلاميذ على الإصغاء لمناقشات لفظية تدور حول القواعد ، والمصطلحات ، والمقارنات ، ضارباً بميولهم المتعددة عرض الحائط . ومثل هذا العمل كفيل بالقضاء على شتى الميول المتعددة للتلاميذ طالما كان المدرس لا ينشد من وراء درسه سوى تحقيق هدف واقعى واحد هو أداء « الواجب » وإتمام « العمل » . فالواقعية من شأنها إحباط الميول الذاتية وتوجيه النشء إلى الاتصال بالعوامل

الموضوعية المحيطة به اتصالا مباشراً بحيث لا يوجد حائل بين جهاز التلميذ العصبى ، وبين البيئة الطبيعية التى تحيط به . ولاعجب أن نرى التلميذ الذى رُبىّ فى أحضان الفلسفة الواقعية سوف لا يفتح كتاب اللغة اللاتينية بعد ترك المدرسة ، وسوف ينظر إلى أيام الدراسة كشبح مخيف مزعج تفزعه ذكراه .

« فالاهتمام » فى نظر الرجل الواقعى أبعد عن أن يكون عنصراً « ذاتيا » إذ أنه يستبعد هذا العنصر منه. وهو أمر تهذيبى قوامه ضبط الفرد بشكل يجعله قادراً على أن يكيف نفسه فى اتجاه العوامل الطبيعية التى هو جزء منها وبذلك يكتسب بعضاً من قوتها ومن عدم مبالاتها بأقدار الأفراد . «فالتهذيب » هو الهدف المنشـــود وهو بطبيعته يطلب تشجيع الموضوعية The Cult of Objectivity لدى الأفراد .

٢ – الفلسفة المثالية

إن الرجل المثالى ينظر إلى النظام – بمعنى خضوع الفرد لمؤثرات خارجية – نظرة كراهية واشمئزاز ، إذ أنه يدين بفكرة حرية الاختيار ، وبالتوجيه الذاتى أكثر من قبوله لمبدأ الطاعة . ويرفض المثالى أن يعتبر نفسه مشجباً لأحداث الدهر فيتحرك هنا وهناك تلبية لنداء الجوع أو العطش أو الجنس ، كما أنه يرفض أيضاً الإذعان لواجب يفرض عليه من الخارج فرضاً . فجميع هذه الدوافع ، والميول هى فى النهاية عوامل خارجية وطبيعية . وفى الاستجابة لهذه الدوافع يشعر المثالى بأنه سيفقد سيطرته على نفسه وسيادته عليها .

The idealist feels that he is in danger of ceasing to be the Captain of his own soul.

فهو يكره أن يقف موقفاً سلبيا وأن يتقبل الأوامر من الخارج ، فهو مدفوع بطبيعته إلى أن يتساءل دائماً : لماذا ؟

والمثالى وإن كان لا يؤمن مطلقاً بالميول الطبيعية ، والفسيولوجية فى عالم المؤثر ورد الفعل إلا أنه يدين بما للميول النابعة من الباطن من قيمة . فهو نفسه يميل نحو شيء من الأشياء أو نحو غيره . وإذا ما شغلت نفسه بحب

شيء فإنه يعتقد أن دوافعه وميوله التي تسير بها رحى اختياره دوافع ليست عملية فحسب ، ولكنها أقوى من ذلك . فالشخص الذى يخصص نفسه للفن أو للعلم أو للفلسفة أو للتدريس أو للتجارة أو للزراعة والذى يعيش وفقاً لما قررته نفسه لا تؤثر فيه مطلقاً ، موجات الحظ أو الزمان . ومما لا شك فيه أن الدوافع العملية ، بما فيها من نجاح ورسوب تؤثر فيه، وتوجه حياته ، ولكن من الصعب أن نقرأ عن بدء كفاح العظماء من الناس رجالا كانوا أو نساء، ونرى كيف أنهم يستطيعون الحصول على أقصى درجة من درجات النجاح دون أن نصل إلى حقيقة هامة وهى أن مصادر ثروتهم الروحية لا حد لها .

وتتجلى قوى الروح النابعة من الباطن ، والموجهة نحو التغلب على العالم الخارجى ونحو رفع هذا العالم من مستواه الطبيعى إلى المستوى الروحى ، تتجلى ، فى عمليات « التنظيم » ،والتوجيه ، والتوحيد ، والاختيار ، والتأكيد والتركيز وخلق الأشياء المنظمة من الفوضى الحادثة . . إلخ .

فالاهتمام — من وجهة النظر المثالية — أمر نابع من الباطن ، فالأشياء لا تفرض نفسها علينا فرضاً ، وترغمنا على الانتباه . ولكننا نواجه انتباهنا نحو شيء من الأشياء ونميل إليه فنقوم بعمل هذا الشيء أو ذاك حسب إرادتنا . فنحن نحتضن الأشياء ونضفى عليها معنى روحيا . وإذا طبقنا هذا الكلام على الاهتمام وجدنا أنه نشاط تلقائى تعيره عناية خاصة .

It is personal, self-directed activity in which we specially take an interest

فالمدرس المثالى عندما يعرض درس الأدب السابق (أحد مناظر رواية مجنون ليلى) نجد أنه لا يتأخر مطلقاً عن تشجيع الأسئلة ، ولا يعمل كالمدرس الواقعى على إحباط الميول وتوجيه الاهتمام إلى اللغة أو النحو أو البناء ، أو التراكيب ، ولكنه على العكس من ذلك يرى فى كل ميل يتجلى من ميول الأطفال حتى ولو كان ميلا سطحيا بداية فى خلق تلك الذات الابتكارية . ولذلك نراه يساعد التلميذ الأول مثلا فى معرفة التفاصيل عن ليلى العامرية ، وبذلك يشجعه على أن يمزج ذاتيته بالذات التى يتناولها الشاعر أو بعبارة أخرى

يتيح له فرصة لتوسيع ذاته وتكوين نفسه . والمدرس المثالى نفسه باتباعه هذا الأسلوب ينمى ذاته كمدرس مثالى ، فيزداد قوة ، وبعد نظر .

أما « بذل الجهد » من وجهة النظر المثالية فهو لا يتعارض مطلقاً مع « الاهتمام » ولكنه جزء هام منه ، فالاهتمام فى هذا المعنى اهتمام نشط ، اهتمام بمظاهر النشاط الذاتى ، وهذا النشاط لايخرج عن كونه عملا أو مجهوداً ذاتيا self-directed Effort . فعند ما نرتمى فى أحضان هذا العمل أو ذاك ، وعندما نبذل الجهود من تلقاء أنفسنا بدون دفع — وعندما نندمج فى الفن أو فى العمل أو فى اللوم تصبح جهودنا مرتبطة أشد الارتباط بميولنا . ويصبح بذل الجهد هو الذات فى مظهر من مظاهر نشاطها ، وتصبح هذه الحالة مثيلة لتلك الحالة التى أصبح فيها « الاهتمام » هو الذات فى مظهر من مظاهر نشاطها . فالجهود الذاتية والنشاط الذاتى ، والاهتمام — هى فى نظر الرجل المثالى وحدة أوكل لا يتجزأ ، والفارق الوحيد بينها جميعاً فارق عملى مرتبط بمقدار طاقة النشاط العقلى التى تحت تصرف الفرد — فطالما كنا نشعر بالحدة أو بالقوة لا يكون ما نبذله من نشاط إلا لوناً من ألوان الاهتمام لا نوعاً من أنواع بذل الجهد ، ولا نشعر مطلقاً بأننا نبذل أى جهد إلا إذا نضب معين نشاطنا ، ولحقنا التعب . فالاهتمام وبذل الجهد يساير بعضهما بعضاً ، فإذا زاد اهتمامنا بشىء من الأشياء بذلنا فى سبيله أقصى ما يمكن من أنواع الجهود ، وإذا ما قل اهتمامنا بشىء ما ، لم نبذل فى سبيله أى جهد مطلقاً . وهذا أمر يتوقف على الحد الذى ترتبط به الذات بموضوع من الموضوعات أو بأمر من الأمور .

فحيثما يوجد الاهتمام توجد المثابرة ، والدقة ، والعزم ، وغيرها من الصفات الهامة . وجميع هذه الصفات إنما هى فى نظر المثالى وظائف للاهتمام ، فالاهتمام أمر إيجابى . أمر نابع من تلقاء نفسه من الباطن . أما النشاط المبذول فلا يعدو أن يكون تعبيراً عن مظاهر السرور التى تعترى الذات ، فعازف « البيانو » يشعر بالسعادة عندما يتقدم إلى الآلة الموسيقية ليقوم بالعزف ، فالعزف بالنسبة له حياته ، وفيه سر وجوده . وكذلك « رجل العلم » يستشعر اللذة فى الكشف

عن الحقائق ويرى فى ذلك معنى من معانى حياته ، فالمثابرة حتى النهاية لا تختلف مطلقاً عن مظهر من مظاهر حياة الفرد فى نظر الرجل المثالى . فهو لا يشعر بأن نشاطه أمر مفروض أو واجب محتم عليه بذله . فالمثالى يتبع أهواءه وينشط فيما يقوم به من أعمال لا من أجل المدح المرتقب ولا من أجل ما قد يجنيه من ربح طائل ، ولكن نظراً لأن من طبعه أن يعمل بهذا الشكل .

وعلى هذا الأساس يتطلب المدرس المثالى أن يقوم تلاميذه بأداء أعمالهم لا من أجل الحصول على درجات علمية أو من أجل التخلص من لون من ألوان العقاب ، ولكن لأن ذلك منتج من نتاج الاهتمام فى المدرسة وفى مظاهر نشاطها داخل جدران الفصل ، وخارجه — والخلاصة أن الرجل المثالى يؤكد قيمة الاهتمام ، ولا يذكر الكثير عن بذل الجهد ، ولا يتعرض مطلقاً للنظام أو التهذيب . . . إلخ .

٣ — الفلسفة العملية

يعتقد الرجل العملى أن النظام أو التهذيب إن هو إلا المجهود الخارجى لمساعدة السلطة ، وللأوامر ، وللعقاب ، وللأعمال المضنية ، وغير السارة التى لا ترتبط مطلقاً بالدوافع الباطنية للنشاط — فالنظام مظهر متطرف يعجز أنصاره عن أن يفهموا أن النشاط يجب أن يكون شائقاً ، وساراً فى حد ذاته . والمدرس الذى يلجأ إلى النظام ليستمد منه العون فى شكل العقاب أو الثواب لدفع التلاميذ عن العمل ، إنما هو مدرس فاشل فى نظر البراجماسى .

ويعتقد الرجل العملى أن بعض مظاهر النشاط شائق لأنها ترتبط بالنزعات الطبيعية ، والحيوية ، والاجتماعية المتصلة بجهاز الفرد العصبى . ويذكر جون ديوى ميول الأطفال كالآتى : « ميل للمحادثة ، وميل للاجتماع ، وميل للبحث عن الأشياء وتركيبها وميل للتعبير الفنى — وهذه جميعها منابع أصلية عليها يتوقف نمو الطفل » .

« فالدوافع الكامنة فى الجهاز العصبى ؛ ليست بعناصر خارجية — كما

يتصور الرجل المثالى . فالذات فى نظر البراجماسى تتكون من مثل هذه الدوافع . فهى دوافع باطنية ، وهى جزء متمم للذات . فالبراجماسى لا يشعر مطلقاً بأنه ليس سيدا لنفسه عندما يتمتع بما يتناول من طعام أو عندما يندمج فى مجتمع يرغب فيه ، فهو يعترف بهذه المتعة كما لو كانت جزءاً من نفسه . فالحياة فى نظره مكونة من مثل هذه الأشياء وهو يقبل عليها جميعاً كما يقبل مظاهر الرضا الطبيعية . فهى فى نظره عملية ، وهى أيضاً تتذبذب ، تجئ وتذهب وهو يقبل هذه الأشياء كما تبدو ، ويتمتع بها كما هى .

والتلميذ العملى يذهب إلى المدرسة لأنه يحب المدرسة فهى مكان سار بالنسبة له . ويرتمى فى أحضان الرياضة لأنه يحبها ، ولأنه يرى أهميتها له فى المستقبل لا فى حياته المدرسية فحسب ، ولكن فى حياة المجتمع الذى هو فرد من أفراده . فمظاهر النشاط المدرسى مظاهر سارة وتتفق مع ما يحتاج إليه جهاز الطفل العصبى ، ومع ما يرغب فيه من أن يصبح مدنيا مستنيراً فى المستقبل . ولذلك نرى أن « البراجماسى » يبذل فى تحقيق ميوله كل الجهود الممكنة ، ويغالب المشاكل ، ويستشعر لذة النصر لا يفرق بين اللعب والشغل ، ويعتقد بارتباطهما ارتباطاً محكماً ، فالطفل يتعلم عندما يلعب ، ويقبل على العمل بروح اللعب . والمجهود الذى يبذله جزء من ميل طبيعى ، حيوى اجتماعى عن طريقه تأخذ الطبيعة فيها مجراها . فاذا نظمت الدراسة بحيث تتفق ، وهذه الميول الطبيعية ، ضمنا أن يبذل الفرد من الجهود ما يمكنه من التغلب على المشاكل التى تعترض طريقه دون أن نلجأ إلى الواجب أو إلى ما نحرك به الضمير . فالميول العملية ، وبذل الجهود العملية يسيران جنباً إلى جنب .

الخلاصة : يتبين لنا مما سبق أن الرجل الواقعى يؤمن بالنظام ويلغى الاهتمام ، وبذل الجهد طالما كانا عاملين ذاتيين ، ويعمل على بث بذور الموضوعية والاهتمام بها ، وعلى إخضاع الذات لقوى الحقائق الطبيعية — أما الرجل المثالى فيدين بإلغاء النظام بمعنى التوجيه المنبعث من الخارج ، ويعمل على تشجيع القوى الذاتية طالما كان هذا يؤدى إلى تكوين ذات قد تحررت

من جميع القيود باطنية كانت أو خارجية فالاهتمام الفعال ، وبذل الجهد يساير كل منهما الآخر — أما الرجل العملى فيعمل على التخلص من النظام الخارجى ، ويؤكد القيم التربوية للاهتمام . وفى هذه الحالة يصبح الاهتمام عمليًّا ، بيولوجيًّا حيويًّا ، اجتماعيًّا .

والآن وقد عرضنا وجهات النظر الفلسفية المختلفة نرى أن نعود إلى تناول المشكلة فى صورة جديدة تتيح لنا مناقشتها مناقشة هادئة مثمرة ، تسلمنا إلى رأى قاطع فى الموضوع ، ومن الطبيعى أن يقوم عرضنا الجديد على إبراز طرفى هذه المشكلة بما لها من حجج وبراهين . وتناولهما بالتمحيص حتى نصل إلى النتيجة المرضية .

ح — مشكلة التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد

ا — هناك مذهبان هامان فى عالم التربية ، ولكل منهما أنصار وأتباع ، وسنسمى أتباع المذهب الأول باسم « الاهتماميين » أما أنصار المذهب الثانى فسنطلق عليهم اسم « الجهوديين » وعلى كل منهما تبنى طرائق للتعليم مخالفة لطرائق الآخر .

أما مذهب الجهوديين فيدعو أنصاره إلى أن تكون الدراسة نوعاً من الجهود عنيفة كانت أم لينة ، يبذلها التلاميذ فى فهم دروسهم سواء رغبوا فى ذلك أم كرهوا ؛ وسواء وجدوا فى هذا البذل لذة ، أم لم يجدوا ، فسواء أكانوا ميالين أم لم يكونوا ، فليؤد التلاميذ ما يطلب إليهم أداؤه من الواجبات غير ناظرين إلى ميولهم وبواعثهم الباطنية ، ولا إلى ما فى ذلك من عنصر الارتياح أو الألم . فهذا هو الذى يقتضيه الواجب أو يهيب به الضمير ، وربما كان من أشهر الداعين إلى هذا المذهب فى العصر الأخير العالم النفسانى الكبير « وليم جيمس » تعرف ذلك من قوله « استبق القدرة على بذل الجهد حية قوية فى نفسك ، ورضها كل يوم على عمل صغير تقوم به لا حباً فى هذا العمل أو رغبة فى فائدته ؛ ولكن أملا فى قمع النفس الأمارة ومخالفة الهوى ؛ وبذا تكون قوى

العزيمة صلب الإرادة ، قادراً على النجاح فى الحياة ، والتغلب على ما فيها من صعاب وعقبات ، ومن الذين يتحمسون لهذا المذهب نفسه الأستاذ « هورن » وذلك حيث يقول « خذوا أنفسكم بعمل أشياء يومياً لا لسبب سوى أنكم لا ترغبون فى عملها » .

وأما مذهب الاهتمام ، وقد يسمى كذلك مذهب التشويق ففيه يعوّل المدرسون على استثارة الميول المختلفة فى الأطفال ، والكتل المتلائمة من معلوماتهم السابقة حتى يضمن المدرسون بذلك إقبال تلاميذهم على الدروس ، ومضيهم فى هذا الإقبال إلى أقصى حد مستطاع ، ومعنى هذا أن الاهتمام أو التشويق ليس إلا خلقاً لحاجة فى النفس يشعر بها التلاميذ ، ويجدون من أعماق نفوسهم رغبة صادقة فى إشباع هذه الحاجة مهما يكلفهم هذا من جهد ، ومهما يعترضهم فى سبيل ذلك من صوبات ماداموا يجدون فى هذا الجهد لذة ويصادفون فى معالجة الصعوبات ارتياحاً .

والتربية الصحيحة هى التى تعنى حقيقة بدراسة ميول الأطفال ومواضع اهتمامهم حتى يستعان بذلك على حملهم على بذل أقصى ما يستطيعون بذله من جهد ، وبذلك يقبل التلاميذ على التعليم من تلقاء أنفسهم مدفوعين إلى ذلك بدوافع وميول باطنية لا بعامل مسلط عليهم من الخارج .

وظاهر مما تقدم أن المذهبين متباعدان، وظاهر أيضاً أن فى كل منهما إسرافاً وغلواً فالجوديون وأنصارهم من أصحاب المدرسة القديمة يرون أن المدرسة مهمتها إعداد الأطفال لحياة الرجال فى المستقبل وإذا كان الأمر كذلك فلابد وأن نأخذ الأطفال بالشدة فى المعاملة وأن نروضهم على أداء الواجبات الشاقة المضنية حتى يتعودوا الصبر على مواجهة الصعاب والثبات فى ميادين الجهاد .

ولكن يعيب الاهتماميون عليهم ذلك فيقولون أترى أننا إذا أجبرنا طفلا على عمل من الأعمال فإنه سيستمر فى أدائه وقتاً طويلا وما يتظاهر به من نشاط فى العمل لا يلبث أن يزول حينما نرفع عنه هذا الضغط الخارجى الذى كنا نفرضه عليه ؟ ثم ألا ترى أيضاً أن التربية على أساس بذل الجهد ، مفسدة

للأخلاق وذلك لتشجيعها فى الطفل الميل إلى الغش والمخاتلة فيتظاهر أمامك بأنه منكب على عمله والواقع أنه بعيد عنه بذهنه وروحه بعداً عظيماً ؟

وأما من الناحية السيكولوجية أيضاً فظاهر أنه يكاد يكون من المستحيل أن يسترعى التلاميذ نوع من أنواع النشاط المثمر ما لم يوجد عامل من عوامل الشوق أو باعث من بواعث الاهتمام وفوق ذلك فنظرية المجهوديين كما يقول علماء النفس تحل محل ميل آخر فهى تحل الميل السلبى غير المباشر محل الميل الإيجابى وهو الذى يكون نابعاً من النفس هو الذى يميز « نظرية الاهتمام » ومعنى ذلك كله أن مدرسة المجهوديين لا تخلق من الرجال سوى ذلك النوع الآلى الذى لا يعرف من بواعث العمل إلا باعثاً واحداً وهو باعث الخضوع للسلطة والقوة الخارجية ولا يلبى من دافع النشاط إلا دافعاً واحداً هو دافع القصد إلى أداء الواجب الذى يفرضه عليه الغير .

أما أنصار الاهتمام وأصحاب مدرسة الشوق فى التربية وهى مدرسة أحدث فى ظهورها من المدرسة الأولى فشعارهم الحرية ومهمة المدرسة عندهم ليست إلا عداد للمستقبل فقط ولكنها توثيق للصلة بين الحياة القائمة داخل جدرانها والحياة القائمة خارجها أى تثبيت للرابطة التى بين المدرسة والمجتمع وهم لهذا يرون أن يكون العمل المدرسى خالياً من عنصر الإجهاد وأن يكون محتوياً على عنصر التشويق حتى يقبل عليه التلميذ بدافع من نفسه لا بدافع يكون خارجاً عنه، بل إن من بين هؤلاء الشوقيين إذا صح هذا التعبير من قال « بأن مشكلة المدرس الحقيقية تنحصر فى جعل المادةالتى تعرض على التلاميذ شيقة جذابة تستثير فيه اذلك الميل الذى يساعده على أن يستبقى اهتمامه » والحق أنه من الغلو فى التعسف أن نظن بأن الطفل يزداد علماً إذا سار فى عمل من الأعمال وهو لا يميل إليه أو لا يرتاح إلى أدائه كما أنه إذا شعر بالإجهاد فى عمله وجدناه لا يستطيع إنجازه إلا بدافع خارجى يكون من القوة بحيث لا يجد الطفل منه مناصاً فإذا لم يكن هذا الدافع قويا إلى هذا الحد تشتت انتباهه واتجه من ساعته إلى الشيء الذى يميل إليه تاركاً ما عداه .

الواقع أن نظرية الجهوديين فى الوقت عينه تناقض نفسها بنفسها وتهدم صرحها بيدها إذ يكاد يكون من المستحيل على إنسان ما أن يستثير نشاطه نحو عمل ما، دون أن يكون ذا ميل حقيقى إلى هذا العمل ورغبة صادقة فى إنجازه .
ويقول ديوى « إن نظرية الجهوديين » هذه لاتخرج لنا من الرجال إلا من كان ضيق الأخلاق جامد العقل شديد التعصب للمبدأ عنيداً يوشك أن يكون آليا .

ولا أريد أن أقف بك عند هذا الحد بل سنمضى سويا فى مناقشة هذين المذهبين إلى أبعد مما انتهينا إليه : فالجهوديون لا يستهويهم ذلك الطلاء الجميل الذى نطلى به رؤوسنا فيقولون يجب أن نعد أطفال اليوم ورجال الغد إعداداً صحيحاً .

ويقول بعضهم : « إذا لم يكن القدر مواتياً وإذا لم تكن الطرق التى نسلكها محفوفة بالأزهار والرياحين أفلا يجدر بنا فى هذه الحالة أن نعود الأطفال الحذر ؟ فنى الحذر السلامة أو نأخذهم بوقاية أنفسهم ضد كل هذه المخاوف فالوقاية خير من العلاج .

فالحياة فى نظر الجهوديين جد لا هزل ، فهى ليست شيئاً تافهاً لا قيمة له بل هى من العظم بحيث يجب على المرء أن يزود نفسه فيها بكل ما يعتقد أنه صالح له ، يساعده على الكفاح فى ميدانها وبغير هذا لا نستطيع أن نكون رجلا معتمداً على نفسه ، رجلا لن تذهب بريحه العواصف حين يجد الجد أو يعظم الأمر .
ويقول الجهوديون إلى جانب هذا : نحن إذا طرحنا مستقبل الطفل وراء ظهورنا ، ثم ظللنا أيضاً نركن إلى مذهب الاهتمام فى تربيتنا للأطفال ، كان فى ركوننا إلى هذا المذهب نفسه من جهة ، وأخذ الأطفال أنفسهم بأن يجدوا من مدرسهم هذا التشويق دائماً من جهة أخرى ، نقول ! لكان فى هذا كله تشتيت لأذهان الأطفال الذين نعلمهم من حيث لا ندرى وكان فى هذا توزيع لقواهم ومضيعة لعنصر الإرادة فيهم ، كما كان فى ذلك أيضاً توجيه منا لنشاطهم إلى القشور دون اللباب ، ومن ثم لا نكاد نضمن استمرارهم

فى هذا النشاط الذى يوشك أن تضيع نتيجة لذلك ، فالمعول عليه فى هذه الحالة هو المشوقات الخارجية ، والمشوقات الخارجية للأسف ، هى تلك البضاعة التى قد يعز وجودها أحياناً عند المدرس ، فهى هذه الطبقة الحلوة التى « يعز وجودها » نكسو بها دروسنا فيستمرئها الأطفال ، فإذا غابت عنهم لسبب من الأسباب كانت دروسنا طعاماً لا لذة فيه ، أو صاباً لا بد أن يشربوه . وهؤلاء الأطفال قد تعودوا الطعم الحلو ، فإذا جاءهم ما هو أقل منه حلاوة شعروا بعظم الفرق ، فهم قد أخذوا أنفسهم أو أخذناهم نحن بالبعد عن كل ما لا يميلون إليه ، فأصبحوا كما يقول الناس مدللين .

وعلى هذا فنظرية الشوق تهدم كذلك نفسها بنفسها ، فعندما يستنفد المدرس جميع وسائل التشويق أو عندما تخونه إحدى هذه الوسائل لا يصبح عند الطفل قدرة تساعده على أن يصحب المدرس أو يتبعه فى درسه ، وهنا يترك هذا الطفل حائراً وسط خضم يتيه فيه ، حتى تأتيه موجة الشوق فتدفعه إلى حيث يريد . وعلى هذا يجب ألا تتهاون التربية فى جعل النظام المدرسى شديداً قاسياً ، فالتعليم فى رأى الجهوديين يرمى إلى بذل أقصى ما يمكن بذله من الجهد ، وتفسير ذلك أن المدرس يجب أن يسترشد دائماً بهذا السؤال . « هل فهم التلاميذ ما ألقى عليهم من معلومات جديدة » ؟ ولكن ليس من الضرورى مطلقاً أن يسأل نفسه قائلا : « هل كان التلاميذ مشوقين إلى درسهم أم غير مشوقين ؟ فالطفل مشوقاً أو غير مشوق لابد وأن يبذل أقصى ما يستطيع من جهد فى الدرس ، وهو مجبر على أن يتعرف هذا الدرس مدفوعاً إلى ذلك بقوة المدرس أو شدته ، وهذه القوة التى تقابلها فيما بعد قوة الظروف الحيوية وشدتها :

ويزيد الجهوديون على ذلك بأن نظرية الاهتماميين فاسدة كذلك من الناحيتين : العلمية والأخلاقية ، فالانتباه لا يتجه مطلقاً نحو الحقائق الهامة ، ولكنه كثيراً ما ينصرف إلى كل ما يحيط بهذه الحقائق ، فإذا صادفنا فى الدرس حقيقة غير شائقة وجب على المدرس أن يعالجها كحقيقة مجردة من بواعث التشويق ، أما إذا كان يحرص على أن يحيطها بمثل هذه البواعث

فإن هذا لا يقرب التلاميذ خطوة واحدة فى سبيل الوصول إلى معرفتها . وهاك مثلا : هذه الحقيقة الحسابية ٢ + ٢ = ٤ أتظن بأن من الضرورى جداً أن يبذل المدرس جهده فى تشويق التلاميذ إلى معرفة هذه الحقيقة أم يجب عليه أن يشرحها مجردة عن عوامل الشوق والاجتذاب ؟ على أن الطفل لا يزيد علماً بهذه الحقيقة نفسها إذا ما أحطناها بكثير من المشوقات ، كأن يقص فى سبيلها حكايات عن الطيور والحيوان ، أو نحو ذلك .

ويجب ألا ننسى أيضاً أنه من العبث حقيقة أن يكلف المدرس نفسه فى هذه الحالة الخاصة بأن يستحضر للأطفال عدداً من الطيور أو الحيوانات ، ليساعدهم على فهم عملية من عمليات الجمع كهذه ، وإن فعل المدرس ذلك فإنه يصرف أذهان التلاميذ عن فهم الحقيقة الحسابية إلى الانتباه إلى تلك الوحدات الحقيقية التى تميز ما يذكره لهم من الأعداد .

وإذاً فلا مناص من أن يعترف منذ الآن بأن هناك حقائق يجب علينا أن نعرفها ، ولو كانت هذه الحقائق غير شائقة ، أو لو كان الطريق الوحيد إليها هو طريق بذل الجهد على الشكل الذى يتفق وأكثر المتعصبين من المجهوديين ، فهؤلاء فى مثل هذه الحالة — أعنى فى تعلم الأشياء غير الشائقة — لا يعنيهم بطبيعة الحال أن يكون الشوق باعثاً للتلاميذ على العمل ، ولكن يعنيهم أن يكون حب النظام هو الذى يحثهم عليه . ويرشدهم إلى ضرورة المضى فيه بنجاح ، ومن هنا نستطيع أن نفهم كيف أنهم عندما يعرضون إلى تعريف النظام يقولون : « بأنه عادة التلبية إلى الأشياء غير السارة » .

تلك هى آراء الفريقين ، وهى الآراء التى كانت تشغل أذهان المربين منذ عهد أفلاطون وأرسطو ، ولن تفتأ شاغلة لأذهانهم ما دامت التربية وما دام القائمون بها .

ويسهل علينا أن نلاحظ أن كلا من الفريقين لم يستطع أن يهزم الفريق الآخر بشكل جدى حاسم ، فكل من النظريتين قوى فى ناحيته السلبية أكثر من قوته فى نفسه ، وما يدريك لعل الحقيقة التربوية الهامة تقع بينهما ؟

أو ما يدريك لعل هناك مبدأ عاما تعترف هاتان النظريتان له بالوجود اعترافاً ضمنياً أو لا شعورياً إذا صح هذا التعبير .

نعم فالواقع أن أساس هاتين النظريتين واحد ، وهذا الأساس الذى تشتركان فيه يمكن أن نعبر عنه بكلمة واحدة وهى « تعلق النفس بالموضوع والغاية منه » ، فلقد أكثر الفريقان اللجاج ، وتظاهرا بالخصومة ونسيا أنهما لا بد ملتقيان فى نهاية الأمر . فكل منهما يتحدث عن النفس التى من شأنها أن تقبل أو لا تقبل ، وهذا هو الأساس الأول وكل منهما يوجه عنايته إلى موضوع الإقبال أو الإعراض ، وهذا هو الأساس الثانى وكل منهما يعترف صراحة أو بطريق ضمنى بأنه يجب أن تشتغل النفس راضية أو كارهة بالموضوع الذى أمامها بقدر المستطاع ، فإذا كان الموضوع الذى تبذل فيه النفس جهدها شائقاً فى نفسه ، فمن الطبيعى جدا أن تنصرف إليه النفس غير محتاجة إلى وسائل التشويق ، وأن تبذل فيه جهدها بقدر المستطاع ، أى بقدر ما فى هذا الموضوع نفسه من عوامل جذب الاهتمام والتشويق ، وفى هذه الحالة لا تكون ثمة حاجة إلى نظريات الجهوديين وكلامهم .

وإذا لم يكن الموضوع شائقاً فى نفسه فهنا يجب أن نستعين بآراء الاهتماميين إلى حد ما ، فنعنى بإيجاد التوافق بين هذين الشيئين الأساسيين ، وهما : النفس من جهة والموضوع من جهة ثانية ، فتشعر النفس بحاجتها إلى الموضوع ما دام يسد هذه الحاجة التى تثور فى جوانبها .

أما من الناحية الأخلاقية فأذكر أننا قلنا إن مذهب الجهوديين من شأنه أن يوزع انتباه التلاميذ حيث يتظاهر هؤلاء بالإصغاء إلى ما يتعلمون ، وهم فى الواقع كارهون له ، ومنتبهون بقلوبهم إلى غيره ، وفى ذلك تزييف خلقى وخداع معنوى لا ريب فيه ، ولكنه تزييف يقره الجهوديون وخداع يرضون عنه لأنهم يقيسونه بمظاهر النشاط الخارجى من جهة ، وبالنتائج المواتية من جهة ثانية ، فما دام الطفل أمامهم يعمل أو يتظاهر بالعمل ، وما دام الطفل بعد ذلك قد واتته الظروف فنجح فى نتيجة هذا العمل فهم

قانعون بهذا الحد معتقدون أنه تكوّن علمياً وخلقياً فالأول لأنه نجح والثانى لأنه قد قويت مثلا « إرادته » وأصبح أقدر على ضبط النفس أو الصبر أو غير هذه الخصال .

وعلى هذه الأقوال كلها يرد الأستاذ الفيلسوف « ديوى » فيقول : لايزعمن هؤلاء الجهوديون أنهم قد أفلحوا فى تكوين الطفل من الناحية الخلقية ، كما لا يحق لهم مطلقاً أن يتوهموا نجاحهم فى تكوينه من الناحية العلمية ، فالطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً ، وأقبل عليه وأنفه راغم ، لم يستفد من هذا العمل شيئاً علميا ، وإن كان فى الواقع قد نجح فيه ، وآية ذلك أنك إذا كنت تقيس نجاح مثل هذا الطفل بنجاح غيره ممن يكون مدفوعاً إلى العمل بشوق واهتمام تبين لك الفرق واضحاً بينهما ، واستطعت أن تطمئن إلى تكوين الثانى من الناحية العلمية اطمئناناً لا مجال للشك فيه .

وهذا الطفل الذى قام بأداء عمله كارهاً لم يكد يستفيد من هذا العمل شيئاً خلقيا ، إذ أن الانتباه الآلى أو الخارجى الذى يثير مثل هذا الطفل ليس انتباهاً يمرن على تقوية الإرادة كما يزعم الجهوديون .

والدليل على ذلك أن القوة التلقائية عند الطفل ورغبته فى تحقيق ميوله ورغباته لا يمكن إخمادها بحال من الأحوال ، والواقع أن انتباه الطفل فى هذه الحالة يكون مقسماً بطريقة غير عادلة ، فقسم ظاهرى صغير من هذا الانتباه يظهره التلميذ للمدرس رغبة فى استرضائه ، وفراراً من عقوبته ، وقسم باطنى كبير جداً من هذا الانتباه يتركه الطفل ليتتبع به تلك الصور العقلية التى ألفها والتى يميل إليها ويخلقها خياله الخصيب فلا يستطيع إلا أن يهبها مخلصاً هذا الجزء الأكبر من انتباهه وطاقته ، فإذا كان الجهوديون يهنئون أنفسهم بنجاحهم فى تدريب الأطفال على اكتساب عادات خلقية أو نظامية خاصة ويستدلون على وجودها فيهم بمقدرة الطفل على أداء عمل يطلب إليه ، نقول إذا كان الجهوديون يعتقدون بذلك فإنهم ينسون أو يتناسون فى الوقت نفسه أمراً هاماً يستحقون عليه التأنيب والتثريب ، هذا الأمر هو « العقل الباطنى »

الذى يؤثر أعظم الأثر فى طبيعة الطفل الخلقية ، أو العامل المهم فى توجيه سلوكه عامة ، ويقول ديوى بعد ذلك : إنه لا يمكننى أن أجزم حقيقة بانعدام التدريب الخلقى المطلوب من تعود مثل هذا الانتباه الظاهرى المشتت ، فالقدرة على رد الانتباه إلى الموضوع المنتبه إليه كلما نفر منه من أساس الاستدلال والحكم الصحيح وهى عماد تكوين الخلق وتقوية الإرادة ، ولكن الذى أستطيع أن أجزم به هو عظم الخطر الذى يهدد أخلاق الطفل نتيجة لتشتت انتباهه الباطنى الذى لا بد أن ينشأ عنه فى مثل هذه الحالة .

والواقع أن هذا هو الحادث فعلا عند الفريق المعارض من أصحاب نظرية الاهتمام ، وذلك لأنهم يستخدمون من أنواع السرور أو التشويق نوعاً ليس طبيعياً كما سيأتى شرح ذلك ، ألا ترى أن محاولتنا جعل الشىء ساراً معناه صراحة أن عنصر الشوق نفسه معدوم فيه . ثم ألا ترى أن هذه المحاولة نفسها تتضمن التباعد بين النفس والشىء كما هو الحال عند المجهوديين سواء بسواء . ويقول الأستالاذ ديوى » إن هناك نوعين من السرور يمكن استثارتهما .

أولهما : هذا النوع الذى يصحب العمل والنشاط الذى يحس به الفرد بعد تغلبه على صعوبة فى أداء هذا العمل أو ظهوره على عقبة كأداء فى الطريق ، والسرور فى هذه الحالة شخصى ينبعث من باطن النفس ، ويذيب شعورها بالجهد ، فكأن لم تكن قد تعبت فى بذله ، وإذاً فهو السرور الحقيقى الطبيعى الذى يبقى حياً فى النفس ببقاء الحاجة حية فيها .

ثانيهما : سرور مصدره الخضوع لمميزات خارجية ، وهذا النوع من السرور قائم فى مجرى الشعور تحس به النفس وتشعر أيضاً بالطاقة التى تصرفها فيه ، فهو إذاً ليس هذا النوع الأول الذى يمتص الجهد امتصاصا ويغسل التعب غسلا . فيتخلص الجسم منه فى نهاية الأمر .

والاهتماميون يستخدمون الضرب الثانى فقط من ضروب السرور ، وهو البحث الذى ليس له من عمل إلا أن يسد الفراغ الذى يكون بين الشىء والنفس ، ولا يكون من نتيجة ذلك نفسه إلا توزيع النشاط ، وهذا هو نفس

الحادث عند المجهوديين، فالانتباه فى حالة بذل الجهد الإرادى موزع بطبيعة الحال والانتباه فى حالة الشوق موزع كذلك، غير أن توزيعه فى الحالة الأولى دائم وتوزيعه فى الحالة الثانية متقطع متعاقب ، والنشاط فى الحالة الأولى آلى خارجى ، يوجه الطفل إلى الدرس ، أو هو نشاط باطنى قد يأتى مرة إذا صادفت النفس عنصراً شائقاً من عناصر هذا الدرس ، والنشاط فى الحالة الثانية كما ثبت ذلك بالتجارب التى أجريت فى رياض الأطفال وأمثالها قد بذل بين حالتى الحدة والسكون فتتناول الطفل من أجله فترات من النشاط الزائد مرة والجمود مرة أخرى ، فإذا كانت وسائل التشويق قوية ارتفع النشاط الذى ينبه الطفل وازدادت درجته ، وعلى العكس إذا كانت هذه الوسائل ضعيفة ، وفوق هذا فإن استثارة أى حاسة من حواس الطفل لا تكون استثارة لهذه الحاسة بعينها فحسب ، وإنما تكون باعثاً لخلق حاجة جديدة تتجه إليها النفس وتصرف فيها جزءاً من الطاقة العقلية التى كنا نحرص على أن تستبقيها كاملة فيها . خذ لذلك مثلا ظاهراً « الكأس » فإنك إذا حدث أن أظهرتها فارغة لرجل شغف باحتسائها أثارت فى نفسه ميلا شديداً إلى الخمر ، وصرفه ذلك الميل عن الانتباه إلى الكأس من حيث هى، أو الحديث الذى يدور حولها أو تريد أن توجهه إليه . وهذا هو الذى من أجله نجد أن الأطفال يوزعون انتباههم ومجهودهم . وهذا التوزيع هو فى الواقع أكبر ما يميز هذا الصنف من الأطفال الذين يعتمدون على المميزات الخارجية والذين لا بد لنا من أن نأتى لهم بكل ما يحرك اهتمامهم مادمنا نريد منهم بذل هذا الاهتمام .

د ــ سوء فهم المشكل لدى كل من المدرستين

إن نظرة واحدة إلى ما تقدم من القول نستطيع بها أن ندرك كيف أخطأ كل من الفريقين فهم الآخر ، وكيف كان مصدر هذا الخطأ أموراً كثيراً منها :

أولا ــ كان كل من الطرفين فيما يزعم قوى الحجة ضد الآخر ، كما كان دفاعهما مجالا حرص فيه كل فريق على أن يقنع الفريق الآخر فى قصور

فى الفهم أو قلة التوفيق فى التقدير ، والحق لقد كان كل منهما هادماً لنظرية الآخر ، ولكن كليهما لم يستطع أن يفهم كيف أننا محتاجون فى الواقع إلى الاهتمام وبذل الجهد فى آن واحد . ومعنى ذلك أن الاهتمام وبذل الجهد ليسا بمتضادين « كما سنثبت ذلك عاجلا » ولكن أحدهما نتيجة للآخر ومتمم ضرورى له ، فليس لأحد غنى عن الشوق أو الاهتمام ، وما يستطيع أحد أن يفر من بذل الجهد .

ثانيا — لقد أخطأ كل من الفريقين أيضاً فى فهم الاهتمام كباعث ضرورى من بواعث العمل والنشاط ، وتناسى الفريقان أن الاهتمام هو شىء ذاتى ، وليس بموضوعى. فأما الاهتماميون فأوشكوا أن يكونوا عندهم الاهتمام والتشويق غاية أو جزءاً عظيماً منها . وأما الجهوديون فقد نعتوا الشوق والتشويق بأنه طلاء سكرى ، لم تكن تدعو إليه ضرورة ماسة أو حاجة ملحة . فالشوق عند الاهتماميين ليس وجداناً ذاتياً أو شيئاً نابعاً حقيقة من النفس ، ولكنه ستار يسدله المدرس على كل شىء لا يشوق التلاميذ أو يسرهم ، وهؤلاء وأولئك نسوا أو تناسوا أن الشوق يجب أن تكون دوافعه صادرة من الباطن وأن مشكلة الطرفين تتلخص فى هذا السؤال : ما هى الميول التى عند الطفل والتى يجب أن نستثيرها ليتمكن الطفل من إظهار نشاطه الذاتى وشخصيته الحقيقية أو يتمكن من جعل ما تفرضه عليه من الحقائق والمعلومات جزءاً من نفسه وداخلا فى تكوينه .

ثالثاً — فشل الجهوديون أيضاً فى تفسير معنى « جعل الشىء ساراً » فزعموا أنه مرادف لجعل الشىء سهلا ، وربما كان هذا هو السبب الذى من أجله نجد أن زعماء هذا المذهب كثيراً ما يذكرون عبارة « الطلاء السكرى » فى نقدهم لمذهب خصومهم وتنديدهم بآرائهم ، وهنا نجد هؤلاء الجهوديين يخطئون مرة ثانية فى اعتبارهم أن الشوق بهذا المعنى خدعة نخدع بها الطفل ونغريه على الانتباه إلينا .

وليس الشوق فى حقيقة الأمر إلا حالة نعرض فيها أمام الطفل المعنى

الحيوى ، ونشعره بأهمية هذا المعنى ، ونخلق فى نفسه حاجة إليه فيندفع إلى إشباعها دون أن ندعوه إلى ذلك ، ويبذل فى سبيل ذلك جهداً كبيراً لا يحس به ، ومن ثم كان الشوق أكبر عامل فى ربط أجزاء الموضوع بعضها ببعض ، وكان أكبر داع إلى التعب المتواصل والجهد الذى لا نهاية له ، حتى قال بعضهم وربما كان مصيباً فى هذا القول : « إن معنى جعل الشىء ساراً هو زيادة ما فيه من صعوبة وتقدير ما له من خطر » .

رابعاً — أخطأ الجهوديون فى اعتقادهم أن الإرادة تدرب عن طريق عمل من الأعمال غير السارة لقيادة التلاميذ ، وأى تدريب على قوة الإرادة يكون فى استظهار هؤلاء للدرس لأنهم يخافون إن أهملوا فيه أن ينالهم العقاب .

والآن نتساءل أى تربية للعزائم تكون فى أداء مثل هـــذا العمل صادرة من دافع كدافع الخوف وغيره من تلك الدوافع الوضيعة ؟ ألا يدرك هؤلاء أن الوقت الذى يقضيه التلاميذ فى فصولهم إنما هو جزء من حياتهم فيجب أن يكون له الأثر الأكبر فى إعدادهم لهذه الحياة ، ولا يكون هذا الإعداد إلا عن طريق اتصالهم بها منذ الطفولة لا انفصالهم عنها فى دور العلم التى نخشى أن تكون أديرة ينشأ فيها التلاميذ على أنهم رهبان ، أو بيتا ينشأون فيه على ألا يكونوا أناساً كسائر الناس .

خامساً — والخطأ الشائع الذى وقع فيه كل من الطرفين هو تقسيم الانتباه الذى يفضى إلى الجمود ، ولا يؤدى إلى تحقيق الغرض الصحيح من العمل المدرسى .

فالجهوديون أنفسهم لا يحسنون فهم الانتباه حين يقولون : إن معنى إجبار الطفل على نوع من النشاط هو عدم السماح له بأن يركز جهده فى شىء غير العمل الذى أمامه ، وتفسير ذلك أنهم يريدون أن يسيروا به فى هذا العمل سيراً ميكانيكياً مشتتاً ويقودونه كما يقاد الحيوان الأعجم ، والواقع أن جزءاً من عقله ينتحى ناحية ما والجزاء الآخر ينتحى نواحى أخرى غالباً ما تكون حول تحقيق الأخيلة السارة والأحلام المشتهاة ، فغرض التربية الجهودية إذن هو تركيز الشعور .

والواقع أنه يستحيل عليها ذلك ما دام هناك تشتيت لانتباه الأطفال ، وهو تشتيت يسبب ضرراً علمياً وخلقياً كما رأينا . فالضرر العلمى يظهر فى قلة محصول الطفل فى نهاية الأمر ، والضرر العقلى يظهر فى قصور عقولهم عن التفكير الصحيح ، والضرر الخلقى هو الذى عبر عنه ديوى بعبارته التى ذكرناها من قبل والتى يبدأها بقوله « إنه لايمكننى أن أتصور كيف أن شخصاً . . . » إلخ .

سادساً — وفى هذا الخطأ النفسانى المتقدم وقع الاهتماميون أنفسهم فزعموا أيضاً أن التشويق حالة خاصة بها يتحتم على المدرس أن يجعل الشيء غير السار شيئاً يمكن أن يكون ساراً فهو إذن تغيير لموقف العقل تجاه الشيء المراد معالجته ، والواقع أنه ليس من الضرورى مطلقاً أن يكون كذلك .

وخلاصة القول :

أنه ربما كان خير ما نسلم به هو أن الاهتمام ليس إلا وسيلة للتعبير عن الذات ، وما دامت الغرائز هى الوسائط التى بها أو على أساسها تقوم بهذا التعبير ، فيجب علينا دائماً أن ننظر إلى الاهتمام أو الشوق على أساس المظاهر الغريزية ، وذلك ما لم يستطع علماء النفس الأقدمون أن يفهموه. أما اليوم فقد أصبح قاعدة من القواعد المأخوذ بها عند علماء العصر الحاضر . كذلك يجب ألا يغرب عنا أن الإجبار الخارجى أو إجبار الطفل على بذل الجهود يتضمن بطبيعة الحال إرهاقاً لشخصية الطفل وفرديته ، وذلك ما تتحاشى التربية الحديثة أن تقع فيه فى حين أن النشاط إذا كان نابعاً من طبيعة الطفل نفسه وذاتيته فإنه يعينه على ترقية هذه الذاتية ترقية صحيحة ، ويدفعه إلى التعلق بمثله العليا ، والاستمساك والظهور بمظهرها الطبيعى فى كل حال .

هـ — العلاقة بين الاهتمام وبذل الجهد

عرفنا مما سبق أن الاهتمام وبذل الجهد ليسا بمتضادين ، وأن لا غنى

عن أحدهما للمتعلم ، فلا مناص من أن يكون للشوق أو الاهتمام سلطان مباشر على التلاميذ يصرفهم عن الكسل ويدفعهم إلى العمل ، وليس من الضرورى أن نجارى المجهوديين فى وضع عقبات نصطنعها أملا فى تدريب تلاميذنا على ما نسميه الانتباه الإرادى، ولكن يجب أن يكون ورود تلك العقبات طبيعياً لا تكلف فيه ، يجب أن نذكر دائماً أن الصلة بين الاهتمام وبذل الجهد كالصلة بين المحبة والقانون أو بين الحب والواجب . فإن وجد الحب وجدت معه الرغبة ، ولكن إذا أعوزنا هذا الحب كان الدافع إلينا هو الواجب وحده ، وحينما وجد الاهتمام فقد حل المشكل نفسه بنفسه ، ولكن إذا فقد هذا العنصر الهام فعلى جهد المجد يكون وقتئذ التعويل ، وعن ذلك المعنى يعبر فيه فيحسن التعبير الأستاذ « هورن » حيث يقول : « لقد تخمد نسمات الشوق التى تملأ شراعنا ، أو تتلاشى تلك الرياح التى تسير بها سفينتنا وفى هذه اللحظة فقط يكون على ذلك المجداف الطويل أن يقوم بإدارة هذه السفينة ويبذل جهده فى فى قيادتها .

ومعنى ذلك أن الاهتمام يؤدى إلى بذل الجهد ، ونستطيع كذلك أن نرى العكس ، فنرى أن الجهد يؤدى إلى الاهتمام أو الشوق ، وهنا نستعير كذلك لغة « هورن » حيث يقول « نعم إن لبداية الموضوع دائماً صعوبة خاصة ، وكثيراً ما يتعذر ربط الموضوع الجديد بما سبقه من الموضوعات الأخرى ، وتستطيع أن تشبه الجهد الذى يبذل للتغلب عادة على أولى الصعاب بالجهد الذى لا بد أن يبذله ذلك القارب الصغير فى شد السفينة الكبيرة حتى يخرجها إلى عرض البحر ، وهناك يمكنها أن تسير وفق رغباتها ، وفى الاتجاه الذى تتخيره دون حاجة إلى معونة هذا القارب .

والآن نستطيع أن نقول : إننا قد حددنا معنى بذل الجهد ، ولكننا فى الوقت نفسه قد قصرناه على التغلب على الصعاب والانتباه الإرادى نحو الشىء الذى يكون فى نفسه شائقاً . ويرى الأستاذ « ديجارمو » أن هذا المعنى لبذل الجهد ضيق فيقول : « إن بذل الجهد هو العملية التى نرمى بها إلى غاية

« ما » عن طريق العمل ثم إن الرغبة هى ميل الطاقة العصبية إلى الاندفاع فى إتمام هذا الجهد ». ويقول الاستاذ «هورن » إن بذل الجهد خادم للشوق ، ولكن يجب أن لا ننسى مطلقاً أن بذل الجهد أيضاً قد يكون سيداً للشوق ، وذلك حين يعجز هذا عن أن يبدأ عملا من الأعمال فيترك للجهد أن يوجه صعوبة البدء ، وأن يكون له فضل التغلب على هذه الصعوبة .

و– التوفيق بين الاهتمام وبذل الجهد

توشك عناية المربين الآن أن تكون مقصورة على الجمع بين مذهبى الاهتمام وبذل الجهد ، فالعصر الذى سادت فيه فكرة التعليم عن طريق بذل الجهد تبعه عصر آخر مقرون بظهور هذا الصراع الهائل بين أنصار المذهبين حتى انتهى الأمر بالتفات الناس إلى الاهتمام كما التفتوا من قبل إلى بذل الجهد ،ولم ينته الصراع بين هذين المذهبين حتى انصرفت عناية هؤلاء وأولئك فى العصر الحديث إلى شىء رأى الجميع أنه هو الأحرى بالبحث والأجدر بالاعتناء ، هذا الشىء هو دراسة ميول الأطفال ، فقصر الباحثون جهدهم على هذه الدراسة ، وخاصة حين ظهر لهم تعصب كل فريق لآرائه وتوفره فقط على هدم آراء صاحبه ، وبالفعل رأينا أن دراسة الأطفال بقصد التوفيق بين المذهبين قد استغرقت القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، وربما أنها لم تزل تشغل بال الباحثين حتى الآن .

فالشوق أو الاهتمام ضرورى لأنه أساس للتعليم والباعث على الاستمرار فيه وبذل الجهد ضرورى لأنه نتيجة لهذا الشوق نفسه ، والرأى الحديث ينادى بدراسة ميول الأطفال دراسة ليست بالسهلة ولا بالهينة ، أو بدراسة نستغلها استغلالا عظيماً فى استمالة التلاميذ إلى الجهود يبذلونها عن طيب خاطر فى سبيل العلم ، ويتغلبون بها على صعابه ومشاكله . وإذا كان الجهوديون يريدون الوصول إلى هذه النتيجة السابقة عن طريق الانتباه الإرادى الشاق ، فإن المحدثين من أنصار الشوق يصلون إلى نفس النتيجة السابقة عن طريق الانتباه التلقائى

وواضح أن طريق الأولين وعر ولا يتفق وطبيعة الطفل ، وأما الطريق الآخر فليس وعراً لأنه يتفق وهذه الطبائع .

وهنا يجب أن يلتفت إلى أنه ليس الاهتمام ولا بذل الجهد غايتين فى أنفسهما ، كما أنهما ليسا كل شيء فى عملية الاهتمام ، بل الحالة التى يظهر بها العقل نتيجة لمؤثرات خارجية بيئية ، وبذل الجهد هو الناحية الأخرى لهذه الحالة نفسها . وليس كل ما نرمى إليه من التوفيق بين الشوق والجهود إلا تدريباً للطفل على التأمل العقلى والاستقلال فى الحكم والعمل المثمر ولا نستطيع أن نفوز بهذا كله ، حتى نجمع بين المذهبين ونسلك هذين الطريقين أثناء التعليم ، وهنا نواجه مشكلة جديدة هى :

هل سوِّغ لنا أن نلجأ إلى استعمال الشدة فى حمل الطفل على أن يعمل عملا لا يتفق وميله ؟ أم هل واجب المدرسة أولا وقبل كل شيء أن نجعل كل عمل مدرسى حلواً له هذا الطلاء الجذاب ؟

وللجواب على هذا نصر على قولنا الأخير بأن أحدث الآراء فى التربية هو التوفيق بين مذهبى الاهتمام ، وبذل الجهد ، ولا يكون ذلك أيضاً إلا بربط الأعمال المدرسية بالحياة الخارجية ، والعمل على إيجاد الصلة بينهما .

ويسير علينا أن نستنبط من كل هذا أن الاتجاه الحديث فى التربية الحديثة يرمى إلى المحافظة على الصلة أو العلاقة بين النفس وبين الشيء بطريقة عملية ظاهرة ، وذلك لأهمية ذلك الشيء من حيث تمكين النفس من التعبير عن ذاتها « فالتضاد بين الجهود والاهتمام معناه فصل النفس عن الشيء الذى فرض عليها أن تعمله أو تفهمه ، وهنا يتشتت النشاط ويتوزع الانتباه هذا ، وقد يكون معناه أيضاً استثارة عظيمة بسبب هذا التشتت عينه فى النشاط والانتباه ، ولكنا متى وثقنا بأن فى الطفل قوى باطنية ، تحتاج إلى الاستثارة والميول والغرائز ، وجب علينا أن نستثير هذه القوى ، وأن نشجع ظهور هذه الميول والغرائز ، ونستغلها لفائدة التلميذ ، وحينئذ لا تكون هذه الاستثارة إلا ضرباً من الخداع أو التكلف ، ولا يكون هذا التشجيع نوعاً من العمل

الذى لا مبرر له ، وذلك لأن الباعث على العمل والانتباه يكون صادراً من النفس ذاتها ، وأن عنصر الاهتمام موجود ، فالنفس ذاتها هى المهتم بها طول هذه العملية ، وعلى ذلك يمكن أن نختتم فصلنا هذا بالحقيقة الآتية :

الاهتمام أو الشوق ما هو إلا توحيد للنشاط وتوجيه للطاقة ، طاقة الميول والغرائز والدوافع وغيرها إلى التعلق بالأعمال والمواد الدراسية المختلفة .

المراجع

1. Dewey : How we think.
2. Dewey : Democracy and Education.
3. Dewey : Interest and Effort in Education.
4. H.H. Horne : Philosophy of Education.
5. Rupert. C : Lodge Philosophy of Education.
6. Degarmo : Interest and Education.
7. Pillsbury : Attention.
8. Klapper : Principles of Educational Practice.

الفصل الثالث عشر

التخطيط للتعليم

مقدمة :

التخطيط فى مفهومه العام هو دراسة احتياجات المجتمع المتطور والعمل على سدها بطرق صحيحة . وكل مجتمع يتطور بسرعة خاصة تختلف عن السرعة التى تتطور بها المجتمعات الأخرى ، هذا بالإضافة إلى التغيرات العظيمة التى اجتاحت العالم فى السنوات الأخيرة من هذا القرن ، والتى أثرت تأثيراً ملموساً فى جميع الميادين .

فالتقدم الهائل فى العلوم والصناعات والتكنولوجيا والنمو المطرد فى أعداد السكان وتنوع التوزيع فى الموارد البشرية والطبيعية ، كل ذلك يخلق ضغوطاً جديدة ويستحدث مواقف تستدعى البحث والدراسة وتقتضى وضع تخطيط شامل متكامل يكفل النمو المتناسق فى نواحى المجتمع المختلفة .

والتخطيط التربوى ركن من التخطيط الشامل لسد حاجات المجتمع . ومع أن أهميته قد ظهرت واتضحت حديثاً إلا أن المبررات والدوافع القوية له فى الوقت الحاضر وضعته فى مكان الصدارة . فالحاجة إلى زيادة الاهتمام بالتعليم وتحسينه تعد اتجاهاً بارزاً عند جميع الأمم سواء النامية منها أو المتقدمة . ثم إن التعليم لكى يخدم احتياجات المجتمع والفرد خدمة كاملة يجب أن يأخذ فى تنظيمه وضوح هذه الاحتياجات وتباين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمواءمة بين متطلبات التنمية وإمكانيات المجتمع وحساب ما يلزم البناءين الاجتماعى والاقتصادى فى المستقبل فالتخطيط التربوى يضع المشروعات التعليمية التى تكفل إعداد القوى البشرية وتدريبها للقيام بأعمال التنمية الاقتصادية والاجتماعية بدرجة كافية من الإجادة .

وقد ظهرت الحاجة واضحة إلى التخطيط التربوى نظراً للثورة التعليمية التى

يعيش فيها المجتمع الحالى ونظراً لزيادة الوعى التعليمى وضرورة مجاراة التربية للتقدم السريع والتغير المستمر فى ميادين العلوم والفنون والصناعة .

كذلك قد تغيرت النظرة الآن إلى التربية من حيث اعتبارها توظيفاً مثمراً لرؤوس الأموال فهى عملية استثمارية لها عائد وليست خدمة عامة فقط ، ومن مصلحة الأمم فى الوقت الحاضر وبخاصة النامية منها أن تستثمر أموالها فى إعداد الأفراد وتدريبهم .

والتخطيط التربوى تواجهه تحديات عظيمة نظراً لازدياد التعقيد فى الحياة الاجتماعية ونظراً لتشعب الميادين التى لها تأثير على التربية ووظيفة التخطيط التربوى والحالة هذه هى أن يدمج التعليم ضمن احتياجات التطور الاجتماعى إدماجاً متسقاً متلائماً مع التحليل العميق لمتطلبات التنمية الاقتصادية من القوى العاملة المدربة على أن يتصف التخطيط بالمرونة التى تمكنه من أن يلائم هذا التطور : ولكى يحقق التخطيط التربوى ما يقع على عاتقه من وظائف نحوالمجتمع المتطور يجب أن يهدف إلى التوسع فى النظام التعليمى كماً وكيفاً بحيث يواجه النمو السكانىمن جهة والتغيرات الأساسية التى تجرى فى المجتمع من جهة أخرى. ويحدث التحسينات اللازمة فى طرائق التربية ووسائلها ، ومحتوياتها من برامج ومناهج وخطط وأنشطة فى داخل المدرسة وخارجها .

تطور التخطيط التربوى فى الجمهورية العربية

تعتبر فكرة التخطيط للتعلم فى جمهوريتنا فكرة ثورية ترسم معالم الانطلاق نحو تحقيق المبادئ الاشتراكية التى نادت بها الثورة ، ولو أن للتخطيط التربوى فى مصر جذوراً نشأت مع نشأة النظام التعليمى الحديث . فالتعليم فى أى بلد يقوم على الوفاء بحاجات المتعلمين وحاجات المجتمع الذى يعيشون فيه . ونشأة نظامنا التعليمى فى أوائل القرن التاسع عشر تعتبر نتيجة لعملية تخطيطية تطلبتها احتياجات المجتمع فى ذلك الوقت . فقد دلت نشأة المدارس المتعددة التى تمد المجتمع آن ذاك بأنواع مختلفة التدريب من القوى البشرية التى كان التطور فى

حاجة إليها فى ذلك العصر من أطباء ومهندسين وضباط للجيش وخلافهم على وجود بعض الوعى الذى ربط التخطيط للمشروعات التعليمية بتدريب القوى العاملة التى تحتاجها مشروعات الدولة ووظائف أجهزتها المختلفة .

إلا أن عمليات التخطيط فى تلك الفترة المبكرة من تاريخ نظامنا التعليمى ، لم تكن شاملة متكاملة ، بل كان ينقصها الوعى الواضح بالأولويات الأساسية ، بدليل نشأة المدارس العالية قبل المدارس الابتدائية فى ذلك الحين ..

وأخذت مبادئ هذا الوعى تتطور وتنمو وتزداد وضوحاً لدى القائمين على أمور التربية والتعليم فى جمهوريتنا واتخذت صوراً عديدة من تقرير إلزام المرحلة الأولى فى إصلاح التعليم الثانوى وتنويع مدارسه بما يلائم حاجات المجتمع فى تطوراته الأخيرة حتى قامت ثورة ١٩٥٢ فقادت إلى تبلور فكرة التخطيط وشمولها بحيث يضم جميع النواحى الاقتصادية والاجتماعية والخدمات العامة ومتطلباتها . وبدئ منذ عام ١٩٥٥ فى إنشاء أجهزة التخطيط فى الدولة فظهرت وزارة التخطيط وإداراته فى المصالح المختلفة ، كما وضعت الخطط الخمسية وخطط مشروعات التصنيع والتنمية .

التخطيط للتعليم فى الوقت الحاضر

رسمت معالم الثورة بما وضعته من مبادئ ومعايير تطلعات المجتمع الاشتراكى ، وفى ضوء هذه المبادىء والمعايير برزت خطوات العمل الاشتراكى التى يجب أن نخطط لها تخطيطاً شاملا . هذه الخطوات تتركز فى :

١ — تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام كل مواطن .

٢ — النهوض بمستوى الحياة والعمل على مضاعفة الدخل القومى كل عشر سنوات

٣ — كذلك تهدف إلى تذويب الفوارق بين الطبقات ، والتقريب بين القرية والمدينة فى المشروعات التعليمية خاصة .

٤ — ثم إقامة هيكل صناعى متكامل — يحقق أكبر قدر ممكن من العمالة .

ولتحقيق هذه المتطلبات تضع الدولة خطة شاملة هى خطة التنمية . ويكون التخطيط للتعليم جزءاً من هذه الخطة متضمناً فى إطارها بصفته أداة فعالة لها دور أساسى فى إنجاح الخطة الشاملة . إذ أن التعليم يعد الطاقات البشرية اللازمة للإنتاج فى مجالاته المتعددة ومستوياته العديدة .

والتخطيط للتعليم فى مجتمعنا الحاضر يقع على عاتقه مواجهة الزيادة المطردة فى عدد السكان بجانب الوعى التعليمى المتزايد بين الجماهير ورغبتهم الأكيدة المستنيرة فى متابعته إلى أقصى حد ممكن ، بخلاف ما تلقيه علينا مسئولية قيادتنا العلمية للدول العربية الشقيقة والأفريقية والأسيوية الصديقة . هذا مع مراعاة أن تخطيطنا للتعليم يأخذ فى اعتباره الإمكانيات المادية المتاحة له فى مجتمع نام كمجتمعنا والقدرات المتنوعة للمتعلمين ولا يغفل الهدف المقترن بكل هذه العمليات من رفع مستوى الأداء والارتقاء بالعمليات التعليمية لإعداد المواطن العربى فى نطاق المبادئ السائدة فى مجتمعنا الحالى .

الأولويات فى التخطيط

إن التخطيط للتعليم فى جمهورية نامية مثل جمهوريتنا الفتية يعتبر بالدرجة الأولى أن التعليم عملية استثمارية لها عائد إنتاجى يعوض النفقات الهائلة التى تصرف عليه . فالتربية تعد الأفراد للانتفاع بقدراتهم ومواهبهم واستغلالها إلى أقصى طاقاتها : ويجب أن ننظر إلى العائد المادى منها الذى يظهر على هيئة ازدياد فى القدرة على الإنتاج واستفادة من القوى البشرية المدربة مما يدخل التعليم فى باب الاستثمار لا الإنفاق . والمجتمع النامى المتطور كمجتمعنا فى تخطيطه للتعليم يأخذ فى اعتباره أيضاً إمكانيات الدولة والجانب الاقتصادى وثمن التكلفة على العمليات التربوية ، هذا الجانب الذى يجد دائماً من القدر الإجبارى الذى نكلفه لجميع المواطنين ومن هنا ظهرت الأولويات فى التخطيط التى يأخذ بها مجتمعنا الحالى ومجالاتها هى :

أولا ــ المرحلة الابتدائية

وهى مرحلة التعليم الإجبارى التى تكفل التعليم العام لجميع أبناء الشعب باعتبارها القاعدة الأساسية . هذه المرحلة يجب أن تعم وأن يتوفر فيها الحد الكافى من المستوى الثقافى الذى يعتبر حداً أدنى للمواطنة المستنيرة .

والتعليم الابتدائى فى مجتمعنا النامى من الضرورى أن يدخل ضمن إطار خطة التنمية ومتطلبات التطور الاقتصادى رغم ما يبدو فى ذلك من صعوبة أن التلميذ يترك المدرسة الابتدائية وهو ليس فى سن العمل بعد ، وقد لا يتابع دراسته المنتظمة بعد ذلك . ومن هنا فإن الخبرات التى تعطيها المدرسة الابتدائية لتلاميذها فى القراءة والكتابة والحساب وبعض المهارات الأخرى ، يجب أن يكون لها قيمة نفعية فى أى عمل يقوم به التلميذ فى مجتمعه وبيئته ويجب أن تشجع تلك الخبرات والمعلومات على تكوين اتجاهات وعادات سلوكية وقيم ذات طابع نفعى يخدم غرض الإنتاج المحلى البسيط فى البيئة ، زراعية كانت أم صناعية . وفى الوقت نفسه يجب أن تكون طبيعة تلك الخبرات قابلة للتنمية والتطوير بعد ذلك .

ثانياً : المراحل التالية للتعليم الابتدائى :

من الأولويات فى التخطيط أنه إذا بلغت نسبة تعميم التعليم الإجبارى فى المرحلة الأولى ما يزيد عن ٧٠ ٪ فإن الخطوة الحتمية التالية هى الاهتمام بمرحلة ما بعد التعليم الابتدائى. وفى مجتمعنا النامى المتطور الذى يحتاج إلى كفاية بشرية وكفاءة فى الإعداد والتدريب على مختلف المستويات ، يجب أن تكون الأولوية فى التخطيط بعد الإلزام هى العناية بالمراحل التى تلى التعليم الإجبارى بحيث تتاح الفرص للفئات التى لديها قدرات واستعدادات أن تتابع نوعاً من التعليم أرقى من التعليم الابتدائى بالقدر الذى تسمح به إمكانيات الدولة .

الخطة التعليمية الحالية

وفى إطار أولويات التخطيط يمكننا أن نبرز الخطة التعليمية ونلونها . فنحن فى تخطيطنا للتعلم الآن نراعى الأولويات الأساسية . وقد أعددنا خطتنا التعليمية القائمة فى إطار خطة التنمية الشاملة بحيث تكفل الآتى :

أولا : النظام التعليمى

نظام تعليمى متكامل فى سلم يتدرج تدرجاً طبيعياً يشتمل ثلاث مراحل تكون فترة التعليم قبل الجامعى هى :

١ ــ المرحلة الابتدائية

ومدتها ست سنوات تعليمية تضم الأطفال من سن السادسة حتى الثانية عشرة تقريباً وهى مرحلة الإلزام والتعليم فيها بالمجان .

٢ ــ المرحلة الاعدادية :

ومدتها ثلاث سنوات تعليمية تلى المرحلة الابتدائية . وتضم التلاميذ من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة تقريباً . والتعليم فيها مجانى إلا أنه غير إلزامى . وقوام المرحلة الإعدادية مدرسة موحدة لجميع التلاميذ تعتبر استمراراً طبيعياً للمدرسة الابتدائية وتمزج الثقافة بخبرات مهنية فى مجالات عملية مختلفة تكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتوجهها وتنميها .

٣ ــ المرحلة الثانوية

وتلى المرحلة الإعدادية ، ومدتها ثلاث سنوات تعليمية تضم الشباب من سن الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة تقريباً . والتعليم فيها مجانى أيضاً . وتتنوع مدارس هذه المرحلة من الثانوى العام إلى الفنى الصناعى والزراعى والتجارى ودور المعلمين

والمعلمات ثم مستقبلا المدرسة الفنية المتخصصة . وهذه المرحلة هامة فى إعداد القوى اللازمة لخطة التنمية .

ثانياً — الاتجاهات السائدة

فى تنظيمنا لهذه المراحل التعليمية وضعت وزارة التربية والتعليم سياسة عامة تتحقق فيها الاتجاهات الآتية :

١ — تعميم التعليم الإلزامى باعتباره القاعدة الأساسية لجميع أبناء الشعب مع توفير الحد الكافى من المستوى الثقافى اللازم للمواطنة المستنيرة ، والتوسع فى هذا النوع من التعليم بما يتفق والنمو السكانى ويعوض المناطق المحرومة ويوصل الخدمة التعليمية إلى صميم الريف والقرى والجهات النائية .

وقد حقق التخطيط إلزامية المرحلة الأولى بحيث بلغت النسبة فى نهاية الخطة (الخمسية الأولى) ١٩٦٥ما يقرب من ٧٦,٥ ٪ تقريباً . وتهدف الخطة الثانية إلى زيادة هذه النسبة حتى تصل ٩٢ ٪ عام ١٩٧٠ إن شاء الله .

٢ — تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى المراحل التعليمية التالية للمرحلة الابتدائية بحيث يتابع التلاميذ التعليم فى المرحلة الإعدادية والثانوية على أساس مدى استعدادهم وقدراتهم . وقد وجدت مدارس المرحلة الإعدادية لجميع التلاميذ بحيث تكفل تعليما عاماً شاملا يكمل الثقافة العامة التى بدأت فى المرحلة الإجبارية ممزوجاً بثقافة مهنية وخبرات عملية توفر للمتعلم المهارات المناسبة لمستواه وقدراته والتى تهيئه للإنتاج فى البيئة واحترام العمل اليدوى وتقدير القائمين عليه : وقد روعى فى التخطيط أن تكون المجالات العملية وميادين الثقافة المهنية فى هذه المرحلة وسيلة للكشف عن ميول التلاميذ وتنميتها وتوجيهها بما يكفل حسن الاستفادة فى الحياة العاملة أو فى متابعة دراسة أرقى .

وقد تقرر التوسع تدريجياً فى القبول بهذه المرحلة حتى يحين الوقت الذى تتمكن فيه إمكانيات الدولة من جعلها مرحلة إجبارية تستوعب جميع المنتهين من الدراسة الابتدائية .

٣ – تنويع مدارس المرحلة الثانوية إلى مدارس تعليم عام ، ومدارس تعليم فنى صناعى وزراعى وتجارى ومعاهد لإعداد المعلمين ، والمعلمات – ومستقبلا المدارس الفنية المتخصصة ، ومدارس نوعية تخدم أغراض بعض الخدمات العامة . كذلك أنشئت شعب للصناعات المتطورة تتمشى مع تطورات المجتمع واحتياجات التنمية الاقتصادية ، وتتلاءم مع التقدم العلمى فى الصناعة والزراعة وميادين الإنتاج العلمى الأخرى ، ومع متطلبات خطة التنمية من مهارات على مستويات مختلفة . ويستهدف التخطيط لهذه المرحلة زيادة عدد الطلبة الذين يلتحقون بمدارس التعليم الفنى والفنى المتخصص لمواجهة تطلعات الإنتاج من أيدى عاملة مدربة ، والحد من الإقبال على التعليم الثانوى العام الأكاديمى ، وتشجيع الالتحاق بدور المعلمين والمعلمات لإعداد هيئات التدريس التى تقوم على هذه العملية فى المرحلة الأولى .

كذلك تستهدف الخطة تشجيع الجانب المسئول عن التعليم الخاص الذى يسهم فى قبول التلاميذ المنتهين من المرحلة الإعدادية .

٤ – يتضمن التخطيط الحالى للتعليم مشاريع إنشاء مراكز للدراسات التكميلية ، يلتحق بها المنتهون من المدارس الابتدائية ممن لم تستوعبهم مدارس المرحلة الإعدادية حتى لا يكون هناك ضياع فى القوى البشرية . فإن هذا العصر عصر التصنيع وتكافؤ الفرص لا يحتمل الضياع فى أى مورد من الموارد الطبيعية كانت أم بشرية . وفى هذه المراكز يعد التلاميذ لمواجهة الحياة العاملة فى البيئة بشىء من المران . كذلك يخطط لإنشاء مراكز التدريب المهنى للتلاميذ المنتهين من المرحلة الإعدادية ولم يتقدموا للمرحلة الثانوية إذ أن هؤلاء هم دعامة الأيدى العاملة فى المصانع والمتاجر والمنشآت حيث إنهم فى سن العمل .

وقد كفل التخطيط الحالى للتعليم حتمية إشراك الهيئات الاجتماعية والإدارات المحلية والمؤسسات العامة ومصالح الدولة الأخرى فى إعداد بعض الأفراد للقيام بالأعمال النوعية ذات الطابع الخاص التى تتطلبها الخدمات العامة ، والتى تحتاج إلى نوع معين من الإعداد والتدريب ، فأهاب التخطيط التربوى بهذه

الهيئات والمصالح أن تنشيء المدارس النوعية بعد المرحلة الإعدادية كمدارس البريد والإسعاف والتمريض وأعمال السكرتارية والفنادق ، والسياحة ، وغير ذلك مما يسهم بصورة إيجابية فى التنمية الاقتصادية وزيادة الدخل وإنعاش الحياة .

٥ – يهتم التخطيط التربوى بإعداد وتدريب وتوفير القوى البشرية اللازمة للقيام بمهام التربية والتعليم وحسن تنفيذ الخطط الموضوعية، إلى جانب احتياجات الدول العربية ، الشقيقة والدول الأفريقية الصديقة . كذلك فإن التخطيط يهدف إلى رفع مستوى الكفايات من النواحى العلمية والفنية بما يحقق رفع الكفاية الإنتاجية كمًّا وكيفاً ويعمل عل زيادة فاعلية وإيجابية التعليم والعائد منه .

هذه هى النواحى الأساسية والأولويات البارزة فى التخطيط للتعليم بجمهوريتنا . وقد ضمنت هذه الأساسات الخطة الخمسية الثانية للتعليم ، مع ما يلزم لكل مشروع من مبان وتجهيزات ومعدات وأدوات وهيئات للتدريس وبرامج ومناهج وخطط وكتب مدرسية ووسائل تعليمية . كذلك تشمل الخطة التطور الكمى لإعداد التلاميذ بكل مرحلة فى كل عام من أعوام الخطة حتى تستكمل التوسع الكمى المنتظر للتعليم خلال الخمس سنوات القادمة .

إعداد الخطط والهيئات التى تقوم على التخطيط

إعداد الخطط

بما أن الخطة التعليمية جزء من التخطيط الشامل للدولة ، فإن هناك اعتبارات عدة تراعى عند التخطيط للتعليم تحتاج إلى دراسات وبحوث وتقتضى تفرغ هيئات وأفراد متخصصين مسئولين مباشرة عن وضع الخطط التعليمية . وتستعين هذه الهيئات بأجهزة داخلها وبأشخاص ملحقين بهيئات أخرى ثم بمن لهم اتصال مباشر بالعملية التعليمية فى الميدان ومن لهم ضلع فيها بالبيئة .

أما الاعتبارات الهامة فهى أن يساير التخطيط للتعليم الأهداف العامة للدولة

ويحقق أهداف المجتمع مع مراعاة احتياجات كل قطاع فى حدود الأموال المخصصة للمشروعات حسب إمكانيات الدولة ومواردها ، ووفق التوزيع السكانى والجغرافى ، واحتياجات البيئات المختلفة .

ويسبق إعداد الخطط بحوث ودراسات على مستويات متعددة للحصول على البيانات والإحصاءات اللازمة وربط هذه المعلومات ببعضها وبالميادين الأخرى ذات الصلة بالتعليم ثم بالاتجاهات السائدة التى تؤثر فى العملية التعليمية وتوجه سيرها فى السنوات المقبلة .

وبعد جمع المعلومات وتبويبها وتنظيمها واستقراء مدلولاتها ، تعد مقترحات المشروعات التعليمية التى يرى تنفيذها فى المدة الزمنية المعينة . هذه المشروعات المقترحة تعرض على المختصين بأجهزة التخطيط بالوزارة فيتولون مدارستها ومناقشتها فى لجان فنية تتمثل فيها جميع القطاعات المشتغلة بالتعليم من المدرس والناظر إلى المتابع والمقوم والمخطط . وتعد هذه اللجان من بين المقترحات ، المشروعات المبدئية التى سوف تتضمنها الخطة ، وتزكيها وتضعها فى صورتها شبه النهائية ، حتى إذا ما وافق عليها كبار المسئولين عن التخطيط بالوزارة تصبح مشروعات نهائية وترسل إلى الأقسام الفنية المختلفة ليحدد ، كل فيما يخصه الإمكانيات اللازمة للتنفيذ من المبانى والتجهيزات والأدوات إلى إعداد المدرسين ومستوياتهم إلى البرامج والمناهج والخطط ، إلى الخدمات المساعدة وإلى ما يتعلق بشئون التلاميذ من شروط القبول والنقل والامتحانات العامة وخلافه ، مع مراعاة التنسيق بين العمليات المختلفة حتى يخرج التخطيط شاملا متكاملا يحقق الأهداف بدرجة عظيمة من الرضا .

وبعد استكمال المشروعات من كل زاوية ترفع إلى الهيئة العليا للتخطيط بوزارة التربية والتعليم لمناقشتها وإقرارها ، وبذلك تصبح نافذة المفعول .

الهيئات التى تشترك فى عمليات التخطيط

إن التخطيط للتعليم فى مجتمع اشتراكى يجب أن يكون عملية اجتماعية تعاونية

تشترك فيها جميع الهيئات المعنية بشئون التعلم على كافة المستويات من بدايتها إلى نهايتها ولكن التخطيط التربوى ، من الجهة الأخرى ، عملية تحتاج إلى باحثين ومخططين ، كما تحتاج إلى إمكانيات إحصائية ومعلومات فنية يتوقف على توفيرها حسن وضع الخطط .

لذلك كان ولا بد من وجود هيئات رئيسية مركزية مسئولة عن التخطيط تستطيع بما لديها من الإمكانيات وبما توفره من هيئات متخصصة أن تقوم على هذه العملية خير قيام ، هذا إلى جانب وجود أجهزة محلية على المستوى الإقليمى تعاون فى جمع البيانات وتقديم المقترحات وتصوير احتياجات البيئة المعنية ، كما يستعان بخبرات أجهزة المتابعة والتقويم التى تعنى بمتابعة تنفيذ الخطط وبحث نتائجها أولا بأول .

ووزارة التربية والتعليم باعتبارها الجهاز المركزى القائم على شئون التعليم العام فى الجمهورية ،هى المسئولة عن التخطيط لمراحل التعليم قبل الجامعى بمختلف أنواعه .

وللتخطيط التعليمى وكيل وزارة مسئول عن جميع عملياته تتبعه إدارات عامة للتخطيط تختص كل منها بالتخطيط لنوع معين من أنواع التعليم وبمستوى خاص منه . وتشتمل الإدارات أقساماً يعهد إلى كل قسم منها وضع الخطط اللازمة لوجه معين من أوجه العملية التربوية ويقوم على العمل فيها هيئات متخصصة فى التخطيط للنواحى المختلفة من الإدارة التعليمية والمناهج والوسائل وإعداد المدرسين وتدريبهم وشئون الطلاب وتقويمهم إلى غير ذلك من العمليات الرئيسية .

ويتبع وكيل الوزارة المختص أيضاً إدارة للإحصاء توفر البيانات الإحصائية المطلوبة ومركز للوثائق التربوية يمد الأجهزة بالدراسات المقارنة والوثائق اللازمة . وملحق بهيئة وكالة الوزارة للتخطيط مجموعة من الخبراء الفنيين فى الميادين ذات الصلة الوثيقة بالتعليم يعاونون فى وضع الخطط وتقديم الآراء والمقترحات ويعملون كمستشارين كل فيما يخصه .

وتستعين جميع أجهزة التخطيط فى تنفيذ عملياتها بلجان أصلية وأخرى فرعية

تشكل من ممثلين على مختلف المستويات فى التنفيذ والمتابعة لمدارسة بعض الموضوعات التى توكل إليها ، كما تعاون أقسام التخطيط المحلية بالمديريات التعليمية فى توفير البيانات على المستوى الإقليمى وتصوير مطالب البيئة المعينة ، وتعتبر مقترحاتها نقطة البدء فى المشاريع التخطيطية .

ويتوج كل هذا هيئة عليا للتخطيط بوزارة التربية تضم كبار رجال التعليم ويتمثل فيها رجال التربية والجامعات وأصحاب المصانع والمؤسسات ومن يهمهم أمر الحركة التعليمية فى البلد وعند هذه الهيئة تنتهى مناقشة وإقرار المشروعات النهائية للخطة .

دور المعلم فى التخطيط

قد يبدو مما سبق ذكره عن طريقة إعداد الخطط التعليمية والهيئات التى تشترك فيها ، أن المدرس ليس له دور إيجابى فى هذا الإعداد . ولكن المتفحص فى عملية التخطيط يستطيع أن يبرز بسهولة مكانة المدرس من كل هذا ، فهو ولو أنه المنفذ الحقيقى للمناهج والبرامج والخطط ، إلا أنه أيضاً المثير الأول لإعادة النظر فيها ووضع تخطيط جديد لها يتلاءم ، والتطورات الاجتماعية ويتمشى مع مراحل نمو التلاميذ وقدراتهم ومتطلبات العصر الذى يعيشون فيه .

ـ والدور الفعال الذى يقوم به المعلم فى التخطيط هو أنه من خلال تنفيذه للخطط الحالية يسهم فى تدعيمها وفى نفس الوقت يضع الاتجاهات الرئيسية للخطط المستقبلة . فنحن عن طريق متابعتنا وتقويمنا للتخطيط الموضوع ومعرفة نواحى القوة وإمكان تنفيذه فى الفترة الزمنية الموضوعة ، نرسم السياسة للخطة التالية .

ـ أما الجانب الآخر من دور المعلم فى التخطيط للتعليم فيأتى عن طريق رأيه فى المناهج التى يدرسها والكتب المدرسية التى يستعملها والزمن المدرسى المخصص لمادته فى جدول الدراسة . فهو الشخص الأول الذى يمكن أن يعطى رأياً صحيحاً صريحاً فى كل هذه الأمور ، وعلى مجموع هذه الأراء يشكل التطور للعمليات التعليمية من حيث النوع والكيف .

– والتخطيط للتعليم كما سبق أن أشرنا عملية اشتراكية تعاونية ، فهى تنبع من القاعدة ولو أنها تستكمل نحو هيئة عليا . ومبدأ المشروعات التخطيطية دائماً هى الجهة المحلية وأولها المدرسة والمعلم عن طريق التقرير والبيانات والآراء والمقترحات التى تجمعها المديريات التعليمية وترسلها أقسام التخطيط المحلية إلى الوزارة ، كذلك عن طريق رأى المعلم الذى يحمله المفتش ويؤثر فى عملية التخطيط عن طريق جهاز المتابعة .

– ولكن للمعلم دور مباشر فى التخطيط . ذلك أنه كما سبقت الإشارة لا يمر أى مشروع من المشروعات التربوية إلا بعد أن يدرس ويناقشه المعنيون مناقشة دقيقة من زواياه المختلفة . وتتم الدراسة والمناقشات على مستويات مختلفة تبدأ بين الأعضاء القائمين على وضع الدراسات المبدئية وتنتهى عند هيئة التخطيط العليا . هذه الدراسات والمناقشات المبدئية تضم ممثلين للمدرسين وفيها يلعب المعلم دوره كاملا فى التخطيط للتعليم . ففى لجان المدرسة سواء منها الأصلية أو الفرعية يكون جانب المعلم هو الغالب إذ يستعان به استعانة أكيدة بحكم صلته القوية الفعلية بالميدان . ولا تكاد تخلو لجنة من لجان الدراسة التى تشكلها إدارات التخطيط من ممثلين للمعلمين .

دور النقابة فى التخطيط :

تستهدف نقابة المهن التعليمية خدمة مهنة التعليم أولا وقبل كل شىء ، وهى تعمل على رفع مستوى المعلمين مادياً وأدبياً والارتفاع بمدى كفايتهم العلمية والمهنية ، وتعمل على تقويم الخدمات والمعونات لهم وتوفير أسباب الحياة الكريمة .

كما تعمل من ناحية أخرى على ترقية صناعة التعليم بين التقدم العلمى وتطور الحياة فى شتى الميادين .

كذلك تيسر النقابة أسباب التعاون مع الاتحادات والنقابات المماثلة فى الأغراض المهنية والغايات الإنسانية . وهى تساند الهيئات النقابية فى كل قطر عربى وتنضم جميعها فى اتحاد قائم الآن للمعلمين العرب .

وهى فى كل ذلك تقوم بأنشطة لها تأثير مباشر على التخطيط للتعليم وتوجه مستقبل العملية التعليمية فى الجمهورية .

ومن الأنشطة التى لها تأثير مباشر فى التخطيط المؤتمرات العامة التى تدعو لها النقابة من آن وآخر على الصعيد العربى لمدارسته مسائل محددة فى التعليم ومن ضمن هذه المؤتمرات كان مؤتمر اتحاد المعلمين العرب لدراسة تطوير تدريس العلوم فى العالم العربى والذى عقد بالإسكندرية فى أغسطس ١٩٦٥ . والباحث للتوصيات التى أصدرها المؤتمر يستطيع أن يجزم بالدور الأكيد الذى تقوم به النقابة فى التخطيط للتعليم فقد قامت فعلا لجان لإعادة النظر فى مناهج العلوم الطبيعية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية وطورت هذه المناهج آخذة فى اعتبارها توصيات المؤتمر وسوف تنفذ المناهج المطورة فى المدارس بعد إقرارها واعتمادها ، وبالطبع سوف يتبع تطوير المناهج تطوير الكتاب المدرسى وطرق التدريس والوسائل وتدريب المعلمين وذلك مما يتعلق بتنفيذ المناهج المطورة .

ومن مظاهر نشاط النقابة مما يؤثر تأثيراً مباشراً فى التخطيط للعمليات التعليمية الاشتراك الفعلى فى الدراسات التمهيدية وفى التوصيات التى تنبع عن مؤتمرات النهوض بالتعليم فى مراحله المختلفة . ونذكر على سبيل المثال مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائى الذى عقد بالقاهرة فى يوليو ١٩٦٣ ومؤتمر النهوض بدور المعلمين والمعلمات الذى عقد بالإسكندرية فى أغسطس ١٩٦٥ . فلقد كان لوجهة نظر النقابة فى المؤتمرين ما أثر فعلا فى التخطيط لهذه المراحل ، إذ أخذ المؤتمر بوجهة النظر هذه فيما يخص إعداد معلم المرحلة الأولى ووسائل هذا الإعداد ونظمه كذلك فيما يختص بالنمو المهنى للمعلمين ووسائل تشجيعهم والاحتفاظ بهم وإبرازهم كقادة ورواد فى خدمة القاعدة الشعبية .

ويبدو أثر نشاط النقابة واضحاً فى التخطيط للمرحلة الأولى من حيث الاهتمام بالرعاية الصحية للتلاميذ وشئون التغذية ثم بالرعاية الاجتماعية والخدمات ودور مجالس الآباء فى المجتمع المدرسى :

ولا يقف تأثير النقابة فى التخطيط للتعليم على الدعوة للمؤتمرات أو الإسهام

فيها بتقديم دراسات أو إبداء وجهة نظر فحسب ولكن النقابة بما تضمه من نخبة ممتازة من رجال التربية والتعليم فى مختلف مجالاته تشكل لجاناً للبحث والدراسة تمد النقابة بنبع مستمر متجدد من تقويم وتحليل للعمليات التعليمية وتضع تحت تصرفها أحدث الاتجاهات فى التربية وبذلك يكون فى مقدور النقابة أن تتقدم بالتوجيه البناء للخطط القائمة وتقترح الاتجاهات السليمة للخطط المقبلة .

ومن الأنشطة التى تقوم بها نقابة المهن التعليمية والتى لها تأثير ولو أنه غير مباشر إلا أن له نفس القوة التى للأنشطة الأخرى فى توجيه التخطيط للتعليم ، « مجلة الرائد» التى تصدرها النقابة شهرياً والتى تكون صفحاتها بمثابة سجلات تربوية تبين تطور العملية التعليمية وتعبر عن الرأى فيها وترسم الخطوات التى تسيرها فى مجرى يتفق والأحداث الجارية فى المجتمع العربى خاصة والعالمى عامة . هذا فضلا عن أنها ملتقى آراء القائمين على التربية والتعليم من كافة المستويات ، والنافذة التى يطل منها المعلمون على الاتجاهات الحديثة فى مجالاتهم والتى تلقى الأضواء على مجهوداتهم وأفكارهم .

ويجب ألا ينسينا كل ذلك الدور الأهم والأساسى الذى عن طريقه تؤثر النقابة فى التخطيط للتعليم . ذلك أن النقابة هى الهيئة التى تمثل المعلمين ، وفيها يجتمعون ، وبوحيها يأتمرون ، وبمأثرتها تتشكل آراؤهم ويتعدل سلوكهم وتتحدد اتجاهاتهم . والمعلمون هم أولا وأخيراً القائمون فعلا بالعملية التعليمية وبين أيديهم العملاء الأصليون لهذه العملية وهم التلاميذ . فالمعلم والتلميذ هما العاملان الأساسيان فى التعليم ومن أجلهما يخطط للعملية التعليمية .

خاتمة :

يوجه التخطيط عنايته مستقبلا إلى الأمور التالية :

١ – إنه مع الاعتراف التام بالتخطيط للعمليات التعليمية كأساس للنهوض بالتعليم ، إلا أننا ندرك أنه لا يكفى لتحسين البناء التعليمى إنشاء المدارس ووضع الخطط والبرامج ، كما لا يكفى رسم الخطط البعيدة المدى ولا التنبؤ بالتغيرات ومواجهتها ما لم يصحب ذلك مزيد اهتمام بإعداد المعلم فى مختلف المستويات وتشكيل مهنة التعليم من أشخاص مؤهلين ومدربين وعلى جانب كبير من الممارسة لمهنتهم وتشجيعهم وترغيبهم فيها وتحسين أوضاعهم بحيث يكونون راضين عنها .

٢ – ينبغى أن يصاحب التخطيط التربوى لكل مرحلة معينة برامج لتدريب الأعداد الكافية من المعلمين ذوى الكفاءة والتأهيل الكامل للقيام بتنفيذ هذا التخطيط .

٣ – يعمل التخطيط على زيادة وعى المسئولين عن التخطيط بأهمية اشتراك المعلمين اشتراكاً فعلياً إيجابياً مباشراً فى التخطيط للتعليم ، كما يسهمون عن طريق منظماتهم فى الخطوات المرسومة للنهوض بنوع الخدمة التربوية وتطويرها .

فهرس

صفحة

صفحة

صفحة